

البرامج التلفزيونية وقيم الأطفال

الدكتورة
سمير فارس السوداني



**البرامج التلفزيونية
وقسم الأطفال**

البرامج التلفزيونية وقييم الأطفال

إعداد الدكتورة
سهير فارس السوداني

الطبعة الأولى
1430 هـ - 2009 م



دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع

اسم المكتبة: المراجع التلفزيونية، وقيم الأطفال

الرقم المتسلسل: 155.92

رقم الإيداع: (1554 / 5 / 2008)

تأليف: سوزن فارس السوداني

الوصف: سيكولوجية الطفولة، الأطفال، الألعاب الترفيهية

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية
من قبل دائرة المكتبة الوطنية

حقوق النشر محفوظة للناسخ

جميع الحقوق الملكية والفكرية محفوظة لدولة الكويت
المعرفة، عمان، الأردن، ويحظر طبع أو تصوير أو ترجمة أو
إعادة تنفيذ الكتاب كاملاً أو مجزئاً أو تسجيله على
أشرطة كاسيت أو إدخاله على كمبيوتر أو برمجته على
إسطوانات ضوئية إلا بموافقة الناشر خطياً

دار كنوز المعرفة العامة للنشر والتوزيع



وسط البلد - مجمع الفحيمس التجاري

تلفاكس: 00962 6 4655877 - موبايل: 5525494

00962 79 ص.ب 712577 عمان

E-Mail: dar_konoza@yahoo.com

ردمك: 6 - 81 - 463 - 9957 - 978 ISBN

توزيع وفخراج: دار
للطباعة 00962 79 6567997
nafa_rimmer@hotmail.com

إهداء

إلى والدي فارس، الذي علمني أن أكون فارساً مثله،
بتواضع يكبرياء.. وتصر علي أن تكون ما تريد بغض النظر
عن النتائج.

علمته الحياة أكثر مما علمتني كل الجامعات، وعلمني
أكثر من الحياة والجامعات معاً. لهذا كله أهديه هذا
الجنى الذي كان من زرع يديه... يحب وإخلاص وقبلة
هلي الجبين.

إلى والدي فارس السوداني بتواضع وحسب ونحية إلى
الجبين الطاهر.

فهرس المحتويات

9

مقدمة ..

المصم الأول: الإطار النظري للمراسة

9	المصم الأول: الإطار النظري
10	أولاً 1 المسوك الاجتماعي ويطوره عند الطفل
21	أولاً 2 السلوك الأخلاقي ويطوره عند الطفل
31	ثانياً النظريات المصرة للسلوك الاجتماعي والأخلاقي
32	1. النظرية الفرويدية (التحليل النفسي التقليدي)
33	2. نظرية التعلم الاجتماعي
46	3. النظرية المعرفية
66	ثالثاً العوامل المؤثرة في اكتساب السلوك الاجتماعي والأخلاقي
66	1. عوامل النصح
67	2. الخصائص الفردية للطفل
68	3. عوامل البيئة الاجتماعية
77	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
77	دراسات تناولت العلاقة بين النمو المعرفي والخلفي
81	دراسات تناولت أثر التمدجة في تعلم السلوك للمعالي
88	دراسات تناولت أثر متغيرات عدة في نمو الأحكام الحقيقية
97	المصم الثالث: هدف الدراسة وأستلتها وفرصات البحث
101	أستل الدراسة وفرصاتها

103	خطه العمل المنهجية الميدانية ...
107	خلاصة القسم الأول / الإطار النظري

القسم الثاني: التعديلي الميداني

113	المصل الأول: الطريقة والإجراءات
113	مقدمة
115	1- أفراد العينة
117	2- المهمات التجريبية
122	3- تصنيف البحث
124	4 أدوات الدراسة
162	5- لإجراء والتطبيق
139	6- التحليل الإحصائي للبيانات

الفصل الثاني: النتائج

143	مقدمة
43	1- القيم التي تم استقصالها في أدوات الدراسة
144	2- نتائج التحليل العاملي/ مجالات الفهم
49	3- نتائج تحليل استجابات المهنة العقلية
151	4- نتائج مقارنة الاستجابات في القياس القلبي والقياس البدني واختبار انشاهد
95	5- نتائج المروق في منظومة الفهم حسب متغيرات الدراسة

الفصل الثالث: مناقشة النتائج وفهم دلالاتها الاجتماعية والاحلافية حسب

213	فرضيات الدراسة
213	مقدمة
	الاهميه سمويه للعوامل المستخلصه من نتائج التحليل العاملي وتأثير العناهد على هذا
217	المربيه

223	تأثير المشاهد على منظومة القيم كما تظهر في نتائج الاختبار البعدي.....
228	تأثير المشاهد على منظومة القيم حسب متغيرات فرصها الدراسية
245	خلاصة القسم الثاني الاقتصادي/البيئي
249	ملخص الدراسة
261	اللاحق
261	مبحث رقم (1)، الاختبار الفعلي / البعدي.....
268	مبحث رقم (2) اختبار المشاهد الكرتونية للدعاية..
	مبحث رقم (1)- القيم أو التوجهات القياسية التي تظهرها التطبيقات للاختبارات الثلاثة
276	القياسي، والمُشاهد، والبعدي:
281	المراجع العربية
284	المراجع الأجنبية

مقدمة

بدأ التلفزيون الأردني البث في ربيع عام 1968، وقد كان أداء اتصال حديثه ونقته نوعية متقدمة لم يصاحبها في ذلك الوقت توفر الخبرات الإنتاجية المطلوبة لمثل هذا الجهاز الإعلامي الخطير من معدي وكتاب ونصوص ومخرجين وممثلين. البث، باستثناء قلة محدودة من المهنيين المحليين، وقلة أخرى استقطبت من الاخصار العربي مجاورة وبعض من المهارات العالمية اللازمة لتغطية بعض الجوانب الفنية الهامة، وبذلك كانت بدايات الإنتاج الفني بشكل عام وبرامج الأطفال على وجه التحديد متواضعة وبسيطة ومعتمدة بشكل كبير على تقديم البرامج للأطفال بأسلوب الرد الإذاعي والإخراج المسرحي، واقتصرت برامج الأطفال التلفزيونية على الكرتون الأجنبي البسيط المعتمد على حركة الصورة والتعبير الإيمائي مثل توم وجيري، المفترس كلاجيت... وغيرهما، ومع تقدم الخبرات وازدياد ثورتها محلياً بدأ التلفزيون الأردني في بداية السبعينات وتبعته المؤسسات وشركات الإنتاج الفني المحلية بإنتاج بعض المسلسلات الدرامية للأطفال. ومن ثم في بداية الثمانينات نشط العمر في بداية البرامج والأفلام التلفزيونية المستوردة والحاصلة بالأطفال واستمر هذا الاهتمام وتزايد حتى ثاربع إعداد هذه الدراسة وكون الكرتون المبدع أكثر البرامج الموجهة للأعمال هيممة على المساحة المخصصة للمعلولة في التلفزيونات العربية بشكل عام والتلفزيون الأردني بشكل أكثر خصوصية، وربما كان هذا الميل للتبعية راجع إلى رهد انكسار الإشاحه لهذه البرامج ووفرتها في السوق العالمية

وأمام هذا التنوع الكبير في البرنامج التلفزيوني المتباعدة التي يتعرض لها الطفل الأردني سيما وأن معظم هذه البرامج ليست إنتاجاً محلياً وإنما هو إنتاج متصدر المصنوع ومتعدد المضامين والأساليب وتحتله عناصر ثقافية من هنا وهناك، فقد سخطا وتنوع من حيث ما يشه أو نمطه من اتجاهات وقيم ونمط مطولة، من هذا رررب الحاجة إلى مثل هذا النوع من الدراسات لوضع الأسس العلمية الواضحة التي قد

مساعداً في حله ما إذا كان التفرير هذا الأثر، وإذا ما كان هناك صفح في نتائج هر صياتنا في هذه الدراسة في اختيار برامج للأطفال تصنع قيماً واتجاهات معينة تتلاءم مع ثقافتنا والابتعاد عن لحرى تتعارض مع هذه الثقافة، وما يحمل الموضوع بالغ الأهمية هو أن عيبه المشتمل من الأطفال موضوع الدراسة الحالية في مرحلة نمو عمرية حرجة (8-13) سنة تشكل فيها قيم الطفل وعادته ونشاطه السلوكية والاجتماعية والأخلاقية المختلفة.

هناك تفرير بما بينه من برامج كترتوسيه مديحة يقدم بملاح من السلوك، تعرض بعضها بقوة على الأطفال، ليس فقط من خلال محتوى الموضوع الروائي التي تتصنها المشاهد، أو الأدوار التي تؤديها الشخصوس، ولكن أيضاً من خلال مجموعة المؤثرات في الحركة والنقمة والأسلوب والموقف- والتي تتالف مع بعضها بعضاً في مشهد الواحد، لتبرر إجابات سلوك أو قيم اجتماعية معينة، ومطالبات سلوك آخر أو قيم اجتماعية أخرى.

ونتفق ملاحظتنا مع نتائج دراسات تظهر أن العامل سريع التأثير بما تعرض أمامه من مشاهد، وبخاصة في البرامج التفريرية الموجهة للأطفال، هما يشاهد العظم على الشاشة الصغيرة ينتج منه تعلم ومحاسنة لأفعال السلوك المشاهد⁽¹⁾

إن الدور الذي يقوم به التفرير، من حيث تأثيره في بعض جوانب نمو عند الطفل كمن مجال دراسات كثيرة لباحثين أمثال كوني وليز وأتكس (Culley, 1976, and Alkin) وقد أظهرت عدة دراسات من التفرير يستطيع تعليم أنواع متعددة من السلوك الاجتماعي ومنها دراست باسورا وروس وروس، جرينبيرغ وجوردون ستين وفريدريك (Bandura Ross and Ross, 1963. Greenberg and Gordon, 1972. Stein and Fredrick, 1972) وبالرغم من أن التأثير يتفاوت حسب محتوى البرامج، إلا أن المحصلة العامة لهذه الدراسات تبين وجود علاقة واضحة بين سركات الأطفال وبرامج التفرير- فقد بينت دراسات متعددة أن لأطفال

(1) Singer 1963. P B15-816

يكسسون من التلفزيون أنماطاً متباينة من السلوك الاجتماعي، ويقر الأبطال أنفسهم بأنهم يتعلمون سلوكاً اجتماعياً من خلال مشاهدتهم للتلفزيون (Schramm, 1961)⁽¹⁾

كذلك، بسبب بعض الدراسات أن صغار المشاهدين أكثر تأثراً بما يشاهدون من الكبار، هالكس أكثر خفراً على فهم الحوائط التراماتيكية (المسرحية) ولذلك دراهم يحذرون ما يشاهدون أو ما يريدون أن يتأثروا به. ويكون أكثر وضوحاً في البرامج الترفيهية التي لا تقتصر على نماذج من الإثبات والسلوك الاجتماعي وحسب، ولكن يرافقها معلومات عن مدى ملاحظتها والدوافع وراءها والنتائج المترتبة عليها، أما الصغار فيصعب عليهم أن يفرقوا بين الخيال والواقع أو أن يحذروا، مشعرهم، شاء المشاهدة، وبالرغم أن التوجه الشائع أن التلفزيون وسيلة تسلية وترفيه، لكن لا يمكن أن ننسى ما يمكن فيه من إمكانات هائلة في توفير نماذج من أبطال يقلد الطفل سلوكهم ويتماثل معهم ويصيح التلفزيون أسعداً التي يرى الطفل العالم حوله من خلالها⁽²⁾

تتمثل في سلوك شخصيات الروايات التمريرية الفكرية نماذج من القيم الاجتماعية والأخلاقية يمكن التعرف عليها، وتصنيفها بطرق مختلفة، بالرغم من أنها أساساً وليدة خيال المؤلف وتصويراته الخاصة وانتماءاته الثقافية، إلا أنه في مستوى التحليل العلمي يمكن أن نقولها بأكثر من منهجية وأكثر من منظور، مثلاً انتهجت بعض الدراسات تقسيم هذه القيم والخصائص في مجالين، الأول متصل بالذات والثاني بالمير، ومن الأمثلة على السمات في المجال الأول حسط الذات والثروة، والشهرة، والمركز الاجتماعي، والأمن الذاتي. الخ. ومن الأمثلة على السمات في المجال الثاني، العدالة، والمحبة، والتفكير، والعلاقات الأسرية، و الوطنية، والإخلاص. الخ⁽³⁾.

(1) Barcus, 1960 P 19 + Weiner, 1968 P 106-108

(2) البرنامج التفريري / حط المواجهة + كرم، حن 1988، ص 102

(3) Rosenstand, 2003. P 128 + Lowery, 1988 P 52-53. + Anderson, 1988. P8

ولد أهدا بتصنيف كولبيرج (Kohlberg) لمرحل النمو الخلقي حدد أنها تقترب بصريفة ما من التصنيف السابق، إذ يبدأ الطفل متعجراً حول ذاته، ويسهل بتطوره في مر حل لعمو إلى الامتثال للسلطة والكمار ومجمع الأسرة ثم المجتمع المحلي. إلى أن تأخذ قيمة أفعاله الإنسانية وصيغها العقلانية⁽¹⁾.

ويمكن أن يأخذ التحليل العلمي أبعداً أكثر شمولية لجوانب الشخصية كما ظهرت في كتابات بعض المؤلفين والباحثين (كفلر، أريكسون، موري وغيرهم) يمكن في الدراسة المقترحة هنا يأخذ التحليل العلمي أبعاداً أخرى قد تتسق بدرجة ما أو نماير ما يمكن أن تطرحه التوجهات النظرية عند الباحثين في جوانب السلوك الاجتماعي وما يتضمنه من بطولات ووقائع وصراعات لا بد لها من أن تقرر منحددات على نظام تصنيف الذي يتم استخلاصه وبنائه⁽²⁾.

كذلك لا بد من أن تؤخذ بالإعتبار عوامل أخرى إلى جانب المشاهدات التلفزيونية تساهم في تحديد تأثير البرامج ويصترض أن لها أثراً بعيدة المدى على السلوك الاجتماعي و الأخلاقي للعمل، وأبرزها الأسرة والمدرسة ومجمل عناصر البيئة التي يسأ فيها الطفل بأبعادها الثقافية والاجتماعية والإقتصادية

وامم التنوع الكبير في البرامج التلفزيونية الإلكترونية المبلجة التي تعرض لها الطفل لأردسي سيما وأن معظم هذه البرامج ليس إنتاجاً محلياً، بل هو إنتاج متعدد لمصادر بدرجة كبيرة، ومتعدد المضامين والأساليب، وتتخلله عناصر ثقافية من هنا وهناك قد تختلف أو تتفق من حيث ما تبث أو تمثل من اتجاهات وقيم وأنماط سلوك مما هو في واقعنا الثقافي الحاصر. أمم هذا تصنيف عاملاً جيداً له أهميته ولا بد من تناوله وهو بحث أثر التمرين في سلوك الأطفال الاجتماعي والأخلاقي (أحد من ميين لإعتبار أهمية التمرين وبرامجه كوسيلة تعليم غير نظامية للأطفال).

ونظراً لهذا التعدد في العوامل المؤثرة في تكوين الطفل الشخصي والاجتماعي ولحلقي لا يمكن من السهل تتبع أثر كل منها مستقلاً عن الآخر، إذ إنها تتفاعل مع

(1) Sprinthall, 1987 P 247

(2) Graham, 1974. P 84.

بعضها بعضاً لكن القيمة الوظيفية لها قد تختلف من نقطة زمنية إلى أخرى في حياة الطفل

ومن هنا نشأت فكرة هذه الدراسة في محاولة لتقصي جانب هام من الآثار المحتملة لمشاهدة برامج الأطفال على المكون القيمي (الاجتماعي والأخلاقي) عند الأطفال، وأن يأخذ الدراسة معلومات مهمة تؤكد مصداقية نتائجها، وذلك من خلال التعرف على الأثر المباشر (قريب المدى) أي بعد للمشاهدة مباشرة والأثر غير المباشر وقد لا يكون بعيد المدى، ولكن في أبعدي جلوده حيث يأتي بعد انقضاء فترة كافية لاستبعاد أثر عوامل محولة بممكن أن يفتكر بها البناء المعرفي والأخلاقي عند الطفل وتشير الدراسات التطورية إلى الآثار بعيدة المدى لخبرات الطفولة في تكوين شخصية الراشد⁴، ومن هنا فإن هذه الدراسة اهتمت بتناول تأثير الخبرات المهمة التي يتعرض لها الطفل، والتي أصبحت تشكل جزءاً كبيراً من الخبرة اليومية والنشاط اليومي المرتبط بها في تكوين شخصيته. وهذا يحجب عن الجزء الرئيسي من التساؤل الذي يشكل المصاحبة الرئيسة في هذه الدراسة من أن البرامج التليفزيونية التي يشاهدها الطفل تؤثر في بنية منظومة القيم عند والتي قد يمتد أثرها إلى فترة طويلة من حياته وتكون أساساً في بناء شخصيته المستقبلية

وإزاء ذلك فالتصور المقترح لجانب آخر في منهجية البحث هو اختيار أثر برامج التلفزيون التكوينية المطلوب من خلال موقف تجريبي تعرض فيه أمام عينات من الأطفال مشاهد تمثل مبادئ مختارة من البرامج، ويتم استقصاء أثرها باستدعاء استجابات الأطفال إلى الخصائص والأفعال والواقف التي شاهدها ومدى تحييدهم أو تقبيلهم أو رفضهم لها، وما إذا كان هذا التقبل أو الرفض يختلف تبعاً لتغيرات متعددة مثل: عمر الطفل، وجنسه، وبيئته الثقافية والاجتماعية، ونوع البرنامج.

وسأعلى ما تقدم يمكن تلخيص مسار الدراسة كما يلي

4. وحكم أشار روبينسون (Robinson, 1989, P 822) هناك دراسات تطورية متعددة اهتمت بدراسة الأثر غير المباشر والبعيد المدى (Long-term effect) للتلفزيون على سلوك الأطفال الاجتماعي

- 1- مر جعه مستقيضة لأدب الموضوع والدراسات السابقة
- 2- استخلاص معايير لتعطيل البرامج وبناء نظام تحليل استناداً إلى هذه المعايير
- 3- اختيار مجموعة من برامج الأطفال الإلكترونية المتعلجة مصنعة وهي أسس معينة
- 4- تحليل البرامج باستخدام نظام التعطيل الذي تم التوصل إليه في رقم 2
- 5- اختبار عيقات من الأطفال مصنعة بحسب العمر والجنس والمستوى الاقتصادي والثقافي والاجتماعي.
- 6- إعداد اختبار قبلي بمدى تقيااس أو التعرف على القيم الاجتماعية والحلقة عند الأطفال.
- 7- في مرحلة الإختبار القبلي يتم التعرف على منظومة القيم عند الأطفال لور تحديد المصادر على افتراض أنها ستأثر متبادل بين مجموعة العوامل التي سبقت الإشارة إليها.
- 8- تنظيم المعالجة التجريبية المتضمنة عرض المشاهد الإلكترونية المختارة على الأطفال.
- 9- تسجيل بيانات مرحلة أثناء المعالجة التجريبية عن استجابات الأطفال لمشاهد مختارة.
- 10- في مرحلة الاختبار اليمدي، أي بعد تعرض الأطفال للبرامج المختارة، يتم التعرف على منظومة القيم عند الأطفال ومدى تأثرها بالبرامج المشاهدة.
- 11- أبصاً في مرحلة الإختبار اليمدي يتم التعرف إلى التأثيرات الخاصة ببرامج من حيث المبررات الشخصية لأبطال وشخصيات الرواية والأحداث والمواقف التي يمكن أن تعبر عنها اتجاهات أو قيم اجتماعية أو خلقية معينة

الخطط الاستراتيجية للدراسة

القسم الأول

الفصل الأول

الإطار النظري

تضمنت المقدمة السابقة عددا من المفاهيم والمصطلحات التي تحتاج إلى مزيد من التوضيح، وبشكل خاص ما يتعلق بمفاهيم السلوك الاجتماعي والأخلاقي وما يرتبط بهما من قيم، وكيف يتطور هذا السلوك وما هي العوامل التي يمكن أن تؤثر في تشكيل أنماطه في مرحلة ما من عمر الطفل، وكيف يتم اكتساب هذه الأنماط معا قد يقودنا إلى استعراض الأساليب المختلفة في اكتساب الطفل للسلوك الاجتماعي والأخلاقي، وتوضيح دور التلميذون باعتبارهم وسيطا له أهمية خاصة في اكتساب هذه الأنماط.

أولاً: ١. السلوك الاجتماعي وتطوره عند الطفل؛

يكتسب الطفل السلوك الاجتماعي عندما يقوم بميلوك يتفق مع مجموعة القواعد والأعراف والتقاليد التي يقرها المجتمع الذي نشأ فيه، ويتطور هذا السلوك في المرد بالقدر الذي يكتسب فيه هذه القواعد ويصبح أكثر وعياً لها^(١).

ففي المراحل الأولى لا يميز الطفل بين ذاته والأشياء خارج الذات، وتدريبها يأخذ بإدراك ذاته مستقلة عن الأشياء المحيطة به، أي عالم لحارحي لمكون من مكونات مادية وأخرى إنسانية، وتأخذ بميز تدريجياً

(١) Barou, 1990 P 19

بين هذين النوعين من الكويزات المادية والإتصافية، ويصبح أكثر وعياً
لخصائص الوجود الاجتماعي⁽¹⁾.

وفي أول الأمر يتممض أو يذوّب* سلوك الكبار، ويظهر ذلك من خلال
عمليات المحاكاة والتقليد والامتثال لمتطلباتهم باعتبارهم القائمين على تلبية
حاجته، إذاً هنا لا يكون عند الطفل وعي بالمواعيد التي تحكم تصرفه،
ويسبب اعتماداً على الكبار وبخاصة الأم والأب في تلبية حاجته، تكون
سلطة الكبار هي الموجه للسلوك الاجتماعي عنده في هذه المرحلة، ثم يأخذ
بالإدراك تدريجياً أن هناك قواعد عامة يطلب منه أن يلتزم بها، وإذا حالها
يمكن أن يناله العقاب، وفي هذه الحالة يكون الخوف من العقاب هو الموجه
لسوك الطفل في هذه المرحلة⁽²⁾.

وفي المراحل التالية يأخذ الطفل بإدراك النطق الموضوعي لهذه القواعد،
وكيف أنها تمثل نوعاً من الأطر المعاهيمية العامة التي تعظم سلوك
اجتماعات و لأفراد، وليس بالضرورة على أساس سلطة الكبار أو الخوف
من العقاب. لكن يظل العقاب مشروعاً من المجتمع لمن يتجاوز هذه القواعد
أو الصيغ التشريعية المتمثلة في القوانين والنظم والأحكام التشريعية، الأخرى.
ومما تجدر ملاحظته هو أن التطور الاجتماعي للطفل يواكب تطوره
المعرفي، ويرتبط به، ومن هنا فإن الدرجة التي يتأثر بها التكوين المعرفي
للطفل، بفعل عوامل مصحبة وبيئية، تترك آثارها على التكوين الاجتماعي
والأخلاقي عنده⁽³⁾.

(1) Paul and Miller, 1990. P 159-161 + Spinthall, 1987 P 248

* هذه الكلمة مرجمه للكلمة Internalized وتعني أن يجمع الفرد مشاعر أو أفكار معينة
دنياً أو دليلاً.

(2) Baruch, 1990. P 20 + Williams, 1981. P 125

(3) Santrock, 1982. P 585

أولاً. 2 السلوك الأخلاقي وتطوره عند الطفل:

بعتبر الفلاسفة من أولئك الذين سألوا الظاهرة الاجتماعية بالبحث والتأمل، وقد برزت مدارس فلسفية مختلفة منذ فجر التاريخ حتى يومنا هذا، واحتلّت في الكيمياء التي تنظر بها إلى الأخلاق وتعرّفها، فمن أخلاق الحكمة التي يدعو إليها مدمراط، وأفلاطون وأرسطو إلى أخلاق اللذة التي يدعو إليها أوستيب وأبيقور، إلى أخلاق الفضيلة التي يدعو إليها ريسون وكليبات وسيبورا وكانت، إلى أخلاق العاطفة التي يدعو إليها هولر وديدرو وفولتير وروسو وسميت إلى أخلاق التضامن التي يدعو إليها شوبنهاور وهارتمان وينتشر إلى أخلاق المنفعة التي يدعو إليها بنتام وميل إلى أخلاق العدل التي يدعو إليها فichte وهيغل إلى أخلاق الماركسية التي يدعو إليها ماركس وإنجلز ولينين. ومن أخلاقيات العلاقات الحميمة التي تنادي بها أوكين (Okin) إلى أخلاقيات الشخصية المثالية التي ينادي بها بيس (Paine)، إلى الأخلاقيات السائدة التي ينادي بها والتر (Waltzer)⁽¹⁾.

وقد قدم الفلاسفة عبر القرون وجهات نظر وتصورات مختلفة لمجتمعات تقوم على القيم الأخلاقية ولحكمهم لم يتفقوا على ماهية هذه القيم، ولا على الكيمياء التي يمكن أن تحقق فيها مبادئ العدل الاجتماعي لأفراد المجتمع، ويمكن أن نشير هنا إلى اتجاهات ثلاثة تنظر بها الفلاسفة إلى الأخلاق وهذه الاتجاهات هي:

- لعلمية لمادية (Naturalism) وتتميز هذه العلمية بوجود مبدئين أساسيين يحكمان الفلسفة الأخلاقية:

· الأول أن هناك نظاماً يحكم الطبيعة وأن القيم من مقومات هذا النظام.

(1) انظر: 1964، صرقة + عزت، 1946، ص 44-34

Rosenstand. 2006 P 10,22 + Hall. 1975. P 18, 20.

وتكمن هذه القيم بالطبيعة ولا تتجاوزها فهي متأصلة ومنجاسة معها
ولسعت غرسة عنها.

الثاني طريقة بحقيق القيم المرغوب فيها، فالإنسان حسب رأي الفسفة
المدنية بحقق القيم العريضة عليه عندما يتوافق في حياته مع الطبيعة

وتتمثل القيم الأخلاقية عند المدنين في مبدأ اللذة وبحسب الألم، فاللذة
تمثل الخير الأعظم، أما الطبيعة فيحكم فيها الشر كما يحكم فيها
الخير أيضاً، بمعنى أنها تكتنف وقائع الشيء الذي نتجبه ويسبب الألم
ووقائع الخير التي تستجيب لها وتسبب لنا المنفعة، فالقيم التي تكتنفها
الطبيعة ما هي إلا وقائع في خبراتنا معها كوننا كائنات متطورة بالنسق
نفسه الذي تتم فيه عملية التطور في الطبيعة نفسها، فالقيم الاجتماعية في
المدب المادي تتمثل في توحد الإنسان مع الطبيعة، ومع النظام الذي
يحكمها فالإنسان والمجتمع هما وليدا النظام الطبيعي، وهذا يعني الرأي
القائل بأن الإنسان ابن المجتمع، ومن أصعب هذه الاتجاهات كما ورد في
بتر (Butler, 1957) روسو (Rousseau) الذي يرى أن الطفل يجب أن ينشأ
في قلب الطبيعة وبمهدا عن المجتمع حتى يبلغ سن المراهقة وكذلك توماس
هوبز، وهربرت سبنسر (Thomas Hobbes, Herbert spenser)⁽¹⁾

أما في الفلسفة المثالية (Idealism) فيقلب على القيم الأخلاقية التجريد
والروحانية، فالقيم الأخلاقية حسب هذا المذهب لها وجود حقيقي وذات
صنة وثيقة بحياة الأشخاص وتتحقق القيم الشخصية عند الفرد من خلال
العلاقة بين الأجراء والكيانات، ويرى الفيلسوف باركلي (Berkeley) بأن لا
وجود خارج مدركاتنا، وأن هذه المدركات هي جزء من الإدراك الكلبي
ممثلاً بالوجود الإلهي ولعل الفيلسوف كانت (Kant) هو أقرب من يعبر عن
القيم الأخلاقية في الفلسفة المثالية من خلال قيمتي أرسطين. الأولى

(1) Rosenstand, 2000 P 211-214 + Butler, 1957 P 7-14

يكرم في الأفراد باعتبارهم عقولا وأشخاصا وأنفسا، والثالثة في القسوس لأخلاقي الكمام الذي يفترض الإلزام بفعل الخير باعتباره أصلا في كل إنسان. ويفترض كذلك أن الواجب هو الموجه للسلوك، وأن القواسم الأخلاقية ملزمة عند جميع الناس، وإذا ما تمت مخالفتها بصطرب النظام الاجتماعي وتعمم الموضوعي وتتمثل المصلحة المثالية كما ورد في (Butler, 1957) مديكرت، وسبينورا، ليبنز، بيركلي، كانت وهيجن (Decartes, Spinoza, Leibniz, Berkeley, Kant and Hegel)⁽¹⁾.

أما الفلسفة البراجماتية (Pragmatism) فالفهم الأخلاقية فيها لا يتم تعريفها على أساس أن لها وجوداً مطلقاً أو نهائياً، وإنما يكون للقيم الأخلاقية وجود بالقدر الذي ترتبط فيه بالنشاط الإنساني - الاجتماعي، ولها وجود بالقدر الذي تعمل فيه أو يقتضون فعلها في سبر الوقائع الإنسانية الاجتماعية، أما المبادئ التي توجه اختيار القيم واعتمادها فلا ترتكز على الرغبة لشخصية فقط وإنما على نوع من التفحص الماقد للقيم حتى يتم الاختيار الحكيم بما يرتقي إلى نقد القيم ليمارس فيه نوع من المبادئ الصليمة في النقد⁽²⁾.

فهذه المذاهب الفلسفية تتباين في تعريف الأخلاق ولا يقتصر الاختلاف و لصراع على المذاهب فقط، ولكن قد متجورها للمذهب الواحد، فشكل هينسوف تعريف يمهده عن غيره من أتباع المذهب الفلسفي الواحد وحتى فلاسفة المسلمين كالمارابي وابن مسكوية والمزالي الذين استقوا فلسفة الأخلاق من مصادر اليونانية والمصرية وطوروها في وحي من الشريعة الإسلامية و لقرآن الكريم لم ينفقوا فيما بينهم أيضا على تعريف القيم لحوهرية العفة كالعذالة والإنصاف والمساواة⁽³⁾.

(1) Rosenstand, 2000. P 211-214 + Butler, 1957 P 7-14

(2) Rosenstand, 2000. P 321-322 + Depalma and Foley, 1976. P 46

(3) عرب، عبد العزيز، 1948 ص 208

ولعل من الطبيعي أن يهتم علماء النفس بالأخلاق خاصة وأن علم النفس تبلور في نهاية القرن التاسع عشر كوكيل للفلسفة، فقد استخدم علماء النفس مد حل مشكلة دراسة الأخلاق أدب إلى صياغة تعريفات متباينة⁴ قامت على معايير متعارضة ولعل أبرز المعايير التي استندت إليها تلك التعريفات هي المعايير البنية الدالية.

- 1- سلوك معاملة الغير
- 2- السلوك المولع للمجتمع.
- 3- تدويت أو تمثّل (Internalization) معايير المجتمع
- 4- ظهور التعاطف أو الشعور بالذنب أو كليهما معاً
- 5- الإيثار والغيرة.
- 6- التفكير في العدالة.

ويرى رست (Rest, 1981) أن كلاً من هذه المعايير يعبر عن جانب هام من الأخلاق، إلا أننا إذا أردنا وضع تعريف شامل للأخلاق فإن لكل منها جانب قصوره⁽¹⁾ وعلى وجه الإجمال يمكننا القول أن مصطلح الأخلاق في الأدب السيكولوجي يشير إلى ثلاثة معاني رئيسة هي

- الأول: هو مقاومة الإغراء أو الحد من السلوك الخطأ، ومن هذا المنظور فالشخص اللاأخلاقي هو الشخص الذي لا يكبح دوافعه، ولكنه يسعى لإرضاء رغباته بشكل فوري ومباشر، وقد يمتنع الشخص عن سلوك غير مقبول اجتماعياً خوفاً من العقاب. وفي هذه الحالة فإن اعتبار السلوك أخلاقياً أو غير أخلاقياً يعتمد على المحددات الداخلية للمجتمع لما هو مقبول أو غير مقبول⁽²⁾

* تولدت هذه التعريفات من ثلاث نظريات رئيسية تتناول الأخلاق وهي النظرية العروسة، وتعلم الاصماعي والمرقية وسيد الحفث عنها لاحقاً شيء من التفصيل.

(1) Rest, 1985: P 10-12 + Depolna and Foley, 1975: P 3

(2) Graham, 1974: P 10-11 + دلوو، 1977: ص 2.

ثانياً وقد يشير مصطلح الأخلاق هنا إلى المعايير المدونة لدى الفرد التي تعتبر صابغاً للسلوك، حيث تؤدي دور السلطة في تحديد سلوكه وأحكامه الحقة، فيحظر على نفسه أعمالاً ويبيح أخرى، ويمثل هذه المحلات والمحرمات المدونة قبولاً طبيعياً عند الفرد لسلطة حارحة دون أن يفهم بالضرورة المنطق والأسباب وراء هذا التقبل⁽¹⁾

- ثالثاً - كما يشير مصطلح الأخلاق إلى السلوك الذي يفهم به الفرد متمم في الأساس على الأحكام والمبادئ التي يتقبلها عقلياً ومنطقياً، والاعتبار الرئيس لهذه الأحكام هو القاعدة التي تقول بأن على الفرد أن يأخذ بعين الاعتبار جميع حقوق الآخرين وألا يعطي لنفسه حقاً وامتياز لا يمنحه للآخرين مجرد شعوره بالرضى. ويؤكد هذا المنظور أن الفرد لقادر على الوصول إلى هذا المستوى الخلفي العالي لا بد وأن يتمتع بقدرة عناية عالية ليفهم طبيعة القوانين والمبادئ الأخلاقية ويتمكن من تحليل المشاكل وإيجادها في ضوء هذه القوانين⁽²⁾

ويجدر بنا الإشارة إلى أن أخلاق المدارس النفسية في تعريفها للأخلاق يرجع، إلى الاختلاف في الأهمية التي تعطىها كل مدرسة لجوانب الحكم والسلوك الخلفي فالسلوك الأخلاقي في مدرسة التحليل النفسي يتعلق بمجموعة من القواعد التي تؤدي مخالفتها إلى إلحاق الضرر بالآخرين؛ وبمعنى آخر يشير السلوك الأخلاقي إلى مدى الالتزام بقواعد يفرضها المجتمع، وإلى لتوقع لاحتجاجي للفرد، وبأن يتمتع عن القيام بما يخالف هذه القواعد والقوانين أو عن ارتكاب المحرمات. وفي عملية النمو النفسي للطفل تصبح هذه المحرمات حسب التعريف فرويدي - جزءاً من تكوين الصمير في الذات العليا (Super Ego)⁽³⁾

(1) Graham, 1974 P 10-11 + داوود، 1977 ص 2.

(2) Rosenstand, 2000. P 94 + Graham, 1974. P 10 + Musgrave, 1973 P 21-23

(3) Rosenstand, 2000. P 319 + World Book, 1988. P 3413

وحسب نظرية التعلم الاجتماعي تعتبر الأخلاق نوعاً من الصابغ الداخلي لتسبوك أما وجهة النظر المعرفية فتذهب إلى أن الأخلاق عملية اتخاذ قرارات تبدأ في فلسفة أخلاقية تركز على مبدأ العدالة ومصالح المساواة وتبادل المصالح المشتركة⁽¹⁾.

وبذا كان للسلوك الاجتماعي جانب تطوري يرتبط بالتطور المعرفي عند الطفل، فإن السلوك الأخلاقي يعتبر أحد أهم مظاهره، وكذلك فهو يتطور بمسار تطور السلوك الاجتماعي نفسه ويتأثر أيضاً بالتطور المعرفي عند الفرد. ونجد هذا واضحاً في العلاقة بين مراحل النمو الأخلاقي كما وصفها كولبيرغ ومراحل النمو المعرفي كما وصفها بياجيه⁽²⁾.

لم يكن هناك درجة كافية من الوضوح حول الطريقة التي يتطور فيها السلوك الأخلاقي والأحكام الخلقية المرتبطة بها إلا عندما جاء عدد من الباحثين والعلماء النفسانيين مثل فرويد وأعلام المدرسة التحليلية، وبياجيه لذي جاءت تفسيراته للنمو الخلفي موارية لتفسيراته في النمو المعرفي، وكولبيرغ الذي حاول بناء نظام لمراحل النمو الخلفي، وروست (Rost) الذي حاول وضع نظرية جديدة في تعريف الأخلاق تقوم على أساس محاولة صم الجوانب الثلاثة للأخلاق وهي (المعرفة والسلوك والاتصال) في إطار واضح يبين تفاعلها معاً، ولا نفل الاتجاه السلوكي في نظرية التعلم الشرطي والتعلم بالتلمذة والقنود (بانسورا) والتي فسرّت تطور السلوك الأخلاقي واكتسابه ضمن معطيات الحث والاسْتِجَابَة وتقليد النموذج⁽³⁾.

(1) Zimbarde, 1989 P 61

(2) Sprinthall, 1987 P 249

* مذكور هناك حديث لاحق عن النظريات الثلاثة الرئيسية التي تولدت عنها هذه المبرعات في الأخلاق وهي النظرية المرويدية ونظرية التعلم الاجتماعي، والنظرية المعرفية

(3) Hurten, 1984. P 5171-5172

ومن مَناحات تطور السلوك الأخلاقي منظومة القيم التي تشكل في
مرحلة معينة من حياة الطفل. فالطفل يتعلم القيم ويكتسبها، ويتشربها
وسدوتها (Internalize) تدريجياً وتصبح جزءاً من شخصيته (Personalize)
ويصيرها إلى أطره المرجعية للسلوك ويتم ذلك من خلال عملية لتثنية
لا حصرية⁽¹⁾

وقد سلك الاهتمام بتربية الشخصية الأخلاقية وتعليم القيم والمبادئ في
أوائل القرن العشرين، ثم انحصر عنه إلى الاهتمام بتعليم الحكم الأخلاقي في
السبعينات والثمانينات، وأخيراً عاد الاهتمام من جديد نحو تنمية الشخصية
الأخلاقية وتنمية القيم والفضائل⁽²⁾ ولعل المتابع لمئات الكتب والمقالات
المطبوعة والمنشورة عبر شبكات الإنترنت ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة
والمقروءة في العقد الأخير يكتشف طغيان اتجاه تعليم القيم وتربية الشخصية
الأخلاقية.

ويعد ويليام بينيه (Bennett, W) وإي وين (E. Wynne) وصكي رايس (K
Ryan) من أبرز دعاة هذا الاتجاه القيمي نحو تربية الشخصية الأخلاقية
ويعارض أنصار هذا الاتجاه التيار الممرج في السبعينات لتعليم الأخلاق الذي كان
مسيطر على الساحة الخلفية، ويعتبرونه أساس المشكلة الأخلاقية القائمة في
المجتمعات الحديثة، وهم يطالبون بنوع متعدد من التربية الخلقية يكون
تركيزه على الخصائص الفاصلة للشخصية وهم يعتقدون أيضاً أن الأطفال
يتعلمون الفضائل والقيم عبر القصص التي تتحدث عن أشخاص أفاضل
وحيرين*⁽³⁾ وعبر التمرير الخارجي والمكافأة على السلوك الملائم⁽⁴⁾

(1) Piaget, 1983, P 332 + Mollin and Birch, 1998, P 332-337 + مرجعي، 1995، ص 261

(2) Piaget, 1983, P 332 + Mollin and Birch, 1998, P 332-337 + مرجعي، 1995، ص 261.

♦♦ ملاحظ أن هذه هي مبادئ أنصار التعلم الاجتماعي والدراسة لسلوكية بوجه عام.

(3) Rosenstand, 2000, P 376 + Santrock, 1992 P 606-607

وللقيم تعريفات كثيرة تختلف وتباين تبعاً للمفكرين أو لجالانها التي تناولها، نلحظ علماء النفس (فرويد) من منظور التحليل النفسي، (زوهل وسكسر) من المنظور السلوكي و(بلانجورا) من منظور النظم الاجتماعي و(بياجيه وكولبرغ) من المنظور المعرفي***، و(روجرز) من المنظور الطواهري القائل بأن القيم مرتبطة بخبرات الفرد ويخبرها بصورة مباشرة أو بأحد من الآخرين أو يستمد منها، وعلماء الاجتماع (دوركهايم)، و(فلاس) (أفلاطون)، و(الاقتصاديون) (ماركس). فهي الوقت الذي يجد فيه علماء الاجتماع والمهامة يستخدمون مفاهيم كالبادية والمستويات والأخلاق والحقوق، نرى المختصين بعلم الإنسان يستخدمون مفاهيم كالأنماط، وأساليب الحياة، والأنماط الثقافية أما علماء الاقتصاد فقد استخدموا اصطلاح القيمة بمعنى مافع، ويستخدم المختصون بالعلوم النفسية مفاهيم كالحجرات والنيول والاتجاهات فالقيم تعطيها عقلية فعالة ومعقدة تتضمن أحكاماً عقلية وتقريبية إيجابية وسلبية بحر الأشياء وأوجه النشاط المختلفة وتكون إما صريحة أو ضمنية نستنتجها من السلوك اللفظي وغير اللفظي. وتشير القيم إلى تكوينات (أو توجهات) امراضية تترج بالمرء إلى العمل وفق أنماط سلوكية محددة حيال موضوعات أو أحداث أو أوضاع أو أشخاص أو مؤسسات أو أفكار، ونطوي القيم كما يرى بارسونز (Parsons) وعيبر من علماء الاجتماع والأنثروبولوجيا على ثلاثة مكونات هي: المكون المعرفي (المعاني)، والمكون الانفعالي (الوجداني) والمكون السلوكي (التنميري). والقيم -بعض النظر عن طبيعتها أو مكوناتها- مكتسبة بتأثير عمليات التعلم، وهذا ما تؤكد المدرسة الاجتماعية المعاصرة من أن مصدر القيم لثلاثة مداخله ومتفاعله هيما بينها بتأثير المجتمع والتفاعل الاجتماعي وأنها

*** سيكون هناك حديث لاحق عن النظريات الثلاث الرئيسية التي تناولت هذه تعريفات في القيم والأخلاق، وهي النظرية المروية، ونظرية التعلم الاجتماعي، ونظرية المعرفية

تعكس ثقافته هذا المجتمع وتنعمر عن طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة فيه⁽¹⁾

أما الاتجاهات فهي أساليب منظمة، منسقة في التفكير والشعور، ورد الفعل تجاه الناس والجماعات والقرضات الاجتماعية أو أي أحداث في بيئة لاجتماعية المحيط، ومعنى هذا أن مكونات الاتجاه الرئيسية هي الأفكار والمعتقدات والمشاعر والانفعالات ثم القزاعات إلى رد الفعل، ويتشكل الاتجاه عندما نربط هذه المكونات إلى الحد الذي ترتبط فيه هذه المشاعر والبرجمات. أي رد الفعل بصورة منسقة مع موضوع الاتجاه⁽²⁾ وبهذا يمكن القول، أن الاتجاه على مرتبة قريبة من القيم، ويمثل استعداداً عند الفرد نحو تقبل أو رفض أو تفصيل موضوع، أو بديل من بين عدة بدائل أو أفكار. وله مكونات لقيمة، وهو كذلك استعداد مكتسب بتأثير عمليات التعلم، وتتمزج القيم والاتجاهات عند انفراد في بيئة الشخصية ومجموع سماته النفسية لتحدد الطريقة التي بمكر بها وبفعل معها تجاه الأحداث والأشخاص والموضوعات التي يتعرض لها⁽³⁾

أما معايير فهي تلك المصاهيم المنصنة ما يقبله المجتمع من أساليب سلوكية بين أفراد الجماعة، وفق قواعد تحددها الماديات والتقاليد و لأعراف والاتجاهات، القيمية والتعاليم الدينية السائدة في المجتمع، والتي تعد أطراً مرجعية مرشدة وميسرة للأفراد أثناء تعامل بعضهم مع بعض⁽⁴⁾

ويمثل الرأي (Opinion) نوعاً من الحكم أو الاستنتاج المستند إلى أمرين، الأول هو المعرفة الميسرة للشخص ومن هنا فإن مكانة المعرفة تستقر إلى العمق

(1) Parker, 1968. P 470 + Saritrock, 1992 P 593 + مرعي، 1995، ص 252، 261، 262

(2) وحيد، عبد اللطيف، 2001، ص (40) (88).

(3) Parker, 1968. P 470 + Saritrock, 1992 P 593 + مرعي، 1995، ص 252، 261، 262

(4) وحيد، عبد اللطيف، 2001، ص (40) (88).

و لدقه يكون الأحكام كذلك مفتقرة إلى هدين العنصرين أما الأمر الثاني فهو اطر التفكير الخاصة عند الفرد، وهي قريبة من منهجية التفكير الخاصة بهد الفرد، كيف يفكر؟ وكيف يحلل الأمور؟ وكيف يربط بين هذه المعطيات والنتائج؟ وقد يتأثر الرأي بالاتجاهات والقيم الخاصة بالأفراد⁽¹⁾

أما العقلية (Mentality) فهي عبارة عن المنظومة العقلية للفرد، ويعباره أخرى فهي المعنوية في التفكير ويكون بذلك قريبة من الحالة العقلية لكل إنسان يفكر بطريقة خاصة تختلف عن الآخرين، ويتعامل مع المشكلات والمواقف بإطار عقلائي أو مفاهيمي خاص يميزه⁽²⁾.

وتشكل هذه المفاهيم في مجموعها دوافع محركة للسلوك الاجتماعي والأخلاقي، ويكون لها أوران مختلفة في هذه السلوكات وبما أن القيم هي دوافع محركة ومحددة هامة للسلوك الاجتماعي والأخلاقي ولأنها تمثل جزءا هاما من التنظيم الذي يصطب أو يوجه السلوك ويعكس اهتمامات الفرد وحاجاته من هنا جاء اهتمام الدراسة الحالية بتقصي المنظومة القيمية الخلقية عند الأطفال على النحو الذي تتشكل فيه من خلال عوامل الأسرة والمجتمع الذي يتعرض له الطفل أثناء نشأته الاجتماعية، والبدني الذي تتأثر فيه هذه المنظومة بالوسائل الإعلامية وبخاصة البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال باعتبار أن الأثر أو التأثير هو النتيجة المتوقعة حصولها في التغير الناتج بافتراض وجود العلاقة السببية، ولكن لا يمكن أن يكون الجرم (النقص) من هذه العلاقة السببية بإجراءات مباشرة ويمكن أن تكون العلاقة تمساحية (ترابطية)، فالمفهر المستقل (وهو في هذه الحال مصلاص من برامج الأطفال التلفزيونية) يفترض أن ينتج عنه أثر (نتيجة ما) وهذا ما ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عنه في الصفحات اللاحقة

(1) P 212 + 245-246, 1977, Schremer

(2) P 212 + 245-246, 1977, Schremer

ثانياً النظريات المعاصرة للسلوك الاجتماعي والأخلاقي:

لقد نالت دراسة النمو الأخلاقي الكثير من الاهتمام فتمتد من حيث عمق وحتى الآن أحرقت آلاف الدراسات في هذا المجال، تركزت في بدايتها على دراسة النمو الأخلاقي من منظور انفعالي، ويطور إلى منظور سلوكي ثم إلى منظور معرفي ساقى واستلذا إلى المرجع نفسه يمكننا تقسيم النظريات الكبرى التي اهتمت بدراسة النمو الأخلاقي إلى ثلاث نظريات هي:

- نظرية التحليل النفسي (نظرية فرويد).

- نظرية التعلم الاجتماعي (سكندر وباندورا)

- النظرية المعرفية (بياجية وكولبيرغ وروست)⁽¹⁾

وتركز كل من هذه الاتجاهات على جانب معين من خبرات الفرد، فالإتجاه التحليلي يركز على دراسة الجانب الانفعالي من النمو الأخلاقي عبر عمليات التذويت وانتقال مشاعر النيب والحجل وبمو الأنا الأعلى، أما اتجاه التعلم الاجتماعي فيركز على دراسة الجانب السلوكي من النمو الأخلاقي عبر عمليات التعزيز والعقاب والتعلم بالملاحظة، أما الاتجاه المعرفي للنمائي فيركز على دراسة الجانب المتعلق بالتفكير الأخلاقي والعلاقة بين مستويات النمو الأخلاقي والنمو المعرفي عند الأطفال عبر عمليات التوازن وإعادة اتوازن، وأصحاب هذا الاتجاه معيون بدراسة الأحكام الأخلاقية باعتبارها جزءاً من التفكير وعلى صلة بالنمو المعرفي⁽²⁾.

ومستمر من فيما يلي هذه الاتجاهات والمنظور الذي يرى كل منها من خلاله النمو الأخلاقي وأحكامه.

(1) Lowhey and Harris, 1997, P 423

(2) Santrock, 1982 P 616

4 النظرية الفرويدية (التحليل النفسي التقليدي)

عتقد فرويد أن قيم الطفل الأخلاقية يتم اكتسابها في السنوات الخمس الأولى من حياته، وكان اهتمامه منصباً على الدافعية وراء السلوك لحقن أكثر من تركيزه على السلوك الخلقى بحد ذاته. كما اعتقد بأن الأطفال يميلون إلى تقمص مبادئ أخلاقية محددة تقود سلوكهم بطريقة بحسبهم انعقاب وتعلمهم الأمان⁽¹⁾.

وتصنف النظرية الذات العليا (Super Ego) بأنها الجانب الأخلاقي من الشخصية، وتتم هذه الذات أثناء عملية التقمص أو التماثل (Identification) التي يكتسب فيها الطفل معايير المجتمع ويتعلم أن يقود سلوكه في الاتجاهات التي يحددها الوالدان. ويذوت (Internalize) في الوقت نفسه هذه الاتجاهات؛ وذلك رغبة في الحصول على الثواب وتجنباً للعقاب من الوالدين⁽²⁾.

وتتشكل الذات العليا (Super Ego) من جرتين: الذات المثالية (Ideal self) والضمير (Conscience) وهي التي تعمل على تطور المشاعر الأخلاقية عند الأطفال. والذات المثالية هي جزء من الذات العليا التي تتعلق بالمثل العليا التي يقرها الآباء، أما الضمير فيتمثل بالحرمان التي لا يقرها الآباء، فهو (أي الضمير) يراقب الخير والشر ويمنع الأحاسيس اللا أخلاقية الصادرة عن الـ (Id) من دخول منطقة الوعي لدى الأنا⁽³⁾.

فالذات المثالية تكافئ الطفل بأن تحمل إثمه الشعور بالمعصية والقيمة الشخصية عندما يتصرف وفق معايير أخلاقية، أما الضمير فيعاقب الطفل عندما يتصرف بلا أخلاقية بأن يقول: عنده شعور بتأنيب الضمير، وبأن لا

(1) James, 1994, P 35 + Zimbardo, 1989, P 63

(2) Paul and Miller, 1989, P 159-161

(3) Santrock, 1992, P 600 + Huston, 1981, P 3413

قيمه له وبهذه الطريقة تحول مجموعه الحرمات التي مصفها الوالد ان إلى نظام ضبط ذاتي لدى الطفل يحل محل ضبط الوالدين له⁽¹⁾.

ويقول فرويد أن الطفل الذكي في المرحلة القضيبية من النمو الجنسي انجذب بعمره مشاعر الحب تجاه والدته ولكنه يرى في والده المدفن الأقوى له وعدمه يكون مدفوعاً بهذه المشاعر من الحب تجاه الأم، والخوف من نيلام الأب (عقدة أوديب)، فإنه يتوحد مع الأب مذوناً معتقداته وقيمه واتجاهاته التي تمثل بدورها القيم والمعايير السائدة للثقافة التي يمو فيها الطفل وهكذا يتولد الأنا الأعلى الذي يتولى محاسبة الطفل وعقابه عن أي حرق لهذه المعايير، ومكافأته عند الحفاظ عليها⁽²⁾.

وتمر الفتاة بمرحلة متشابهة من حب الأب والخوف من رفض الأم لها (عقدة إيكثرا) مما يدفعها إلى التوحد مع أمها مذونة قيمها و اتجاهاتها ومعتقداتها بنسب الكيمية السابقة، ونظراً لأن الطفل الذكر يخشى من الإخصاء إن هو أظهر حقيقة مشاعره تجاه أمه والطفلة الأنثى تخشى من فقدان الحب إن هي أظهرت حقيقة مشاعرها تجاه والدها، فإن الطفل لذكر يتكون أما أعلى أقوى من الأنا الأعلى للأنثى، وهذا ما دفع فرويد إلى القول بأن الرجال أكثر أخلاقية من النساء الأمر الذي أثار احتجاجات واسعة لدى جمهور الحركات النسائية وأدى إلى توجيه انتقادات حادة لنظريته وإلى ظهور نظريات أخرى حديثة⁽³⁾.

وتنسباً نظرية التحليل النفسي هذه بأن الأفراد ذوي الأنا الأعلى الأقوى أكثر عرضة لمشاعر الذنب في المواقف التي تتضمن معضلات أخلاقية من

(1) Paul and Miller, 1999, P 181

(2) Graham, 1974, P 243-245

(3) Graham, 1974, P 243-245

الأشخاص ذوي الأنا الأضعف، ولذلك فإن احتمالات حرقهم لنقواعد الأخلاق تكون أقل من نظراتهم ذوي الأنا الأعلى الأصعب⁽¹⁾.

لقد نُمِرت نظرية التحليل النفسي من حيث نظرتها للأخلاق، منها ذات منظور ثنائي بحيث تعتبر الفرد أخلاقياً إذا تقيص (تماثل) سلوك ومعايير الأوس، وغير أخلاقي عندما لا يتمكن من تقيص سلوك الوالدین ومعاييرهما⁽²⁾.

من الواضح أن هذا التبسيط لا يستطيع أن يصور لنا قضية تطور الأحكام العرقية وتقدمها وطبيعة التقير فيها، إضافة إلى كونه وصفا لما يحدث من تغيرات ومن الجدير بالذكر أيضا أن الدراسات التجريبية لإطار نظرية التحليل النفسي تكاد تكون معدومة، وذلك لصعوبة التحقق من الأفكار ومفاهيم التي قدمتها هذه المدرسة، كما أن هذه النظرة لا تصح المجال أمام أي خبرات تربوية منظمة لامتثارة النمو الخلقي اعتماداً على مفاهيمها الأساسية.

أما أريكسون (Erikson) فقد وضع نموذجاً للنمو النفسي الاجتماعي بناء على وجود أزمات نمو أساسية تسود في مراحل النمو المختلفة جميعها، ويتوجب تجاوز هذه الأزمات لضمان نمو نفسي سليم، ويحدد أريكسون هذا النمو بثمانى مراحل، أربع منها في سن الطفولة وهي مرحلة الثقة، ومرحلة الاستقلال الذاتي، ومرحلة المبادرة، ومرحلة الكفاءة. ثم مرحلة الهوية في المراهقة، ومرحلة الألفة في بداية الرشد، ومرحلة الإنجاز في أواخر سن الرشد، ومرحلة تكامل الذات في مراحل العمر المتأخرة (Oldage)⁽³⁾.

(1) Leathley and Harris, 1997 P 429

(2) Rosenzland, 2000 P 94, 390

(3) Rosenzland, 2000 P 404 + Sankrock, 1992 P 610 + Graham, 1975 P 50-81

أما هارفي جهرست (Harvighurst) فيحدد نموذجاً للنمو النمسي انطلاقاً من المهام التي يجب على الفرد إنجازها أثناء مراحل النمو المختلفة، ويترضّض وجود ست مراحل تستغرقها عملية النمو، وهذه المراحل هي: مرحلة الرضاعة، والطفولة المبكرة، ومرحلة الطفولة المتوسطة، ومرحلة ما قبل المراهقة، والمراهقة، ومرحلة الرشد المبكر، ومرحلة العمر المتوسطة، وأخيراً مرحلة الحياة المتأخرة. ولكل مرحلة من هذه المراحل عددٌ من المطالب يجب إنجازها لضمان نمو سوي⁽¹⁾

2. نظرية التعلم الاجتماعي:

يعتبر أصحاب هذه النظرية أن السلوك الأخلاقي عند الفرد يتكون عن طريق التعلم بما في ذلك التعلم عن طريق الملاحظة، ويعتبرون أن هياكل التعلم الشرطي كافية لتفسير السلوك الخلقي ويعطي أصحاب هذه النظرية أهمية كبيرة للتمرير في عملية التعلم. ويؤكدون على أهمية الثواب والعقاب (دولارد وميلر) (Dollard and Miller) فالسلوك الذي ينتهي بالثواب يميل إلى أن يتكرر مرة أخرى في مواقف مماثلة للموقف الذي أُثيب فيه كما أن السلوك الذي لا ينتهي بالمكافأة أو بأي نوع من التمرير يميل إلى التلاشي مع الزمن⁽²⁾ وتدرس هذه النظرية تطور الإنسان بناء على الافتراض بأن أنماط السلوك أثناء مراحل نمو الفرد هي بشكل رئيسي نتيجة لتفاعله مع الآخرين.

وتتميز نظرية التعلم الاجتماعي عن نظريات التعلم الكلاسيكية في منهج بحثها، فهي لا تبني افتراضاتها على نتائج البحوث التجريبية فقط وإنما على ملاحظة سلوك الأفراد في مواقف طبيعية واقعية، وعندما يحاول أصحاب هذه النظرية تفسير السلوك الأخلاقي فإنهم يتحدثون عن عملية الفرد لتسلك

(1) شوامي/عبد الحميد، 1984، ص 189

Graham, 1975, P 262 + Depolena and Foley, 1975, P 175-176

(2) Trevino, 1990, P 379

بطريقه أخلاقه أو عن الامتناع عن حرق القواعد الأخلاقية في مواقف الإجراء حتى في غياب الآخرين الذين يمثلون السلطة والقانون⁽¹⁾.

وتساهم نظرية (باندورا) حول التعلم بالنمذجة والملاحظة في معنى التعلم الاجتماعي أيضاً فمعايير السلوك الأخلاقي تتطور من خلال التفاعل مع النماذج، ويمثل الآباء عادة النماذج التي تتمثل فيها القواعد الأخلاقية التي يتمثلها الطفل. وعندما يتم تعلم هذه المعايير فإنها تمرر أي أنماط السلوك يتم إقرارها في المجتمع وأنها ترفض، وعندما يخالف المرء هذه المعايير فإنه يجلب لنفسه احتقار الذات⁽²⁾.

وكذلك يمكن القول أن نظرية باندورا حول النمذجة والتعلم بالملاحظة تساهم في تفسير اكتساب السلوك الخلقى حسب المبادئ نفسها والتي تفسر اكتساب أنماط السلوك الأخرى، وطبقاً لهذه النظرية فإن النماذج المشاهدة تروى لطفل بأبعاد خلقية محدودة أو ملائمة للموقف الخاص، كما يمكن أن تعدل في أبعاد خلقية أخرى حسب ما تفرسه وقائع الموقف الخاص الذي يظهره النموذج سواء أكان مبرزاً للسلوك أو معاقباً له⁽³⁾.

إن الحكم الخلقى حسب رأي باندورا ينبع المعايير التي اكتسبها المرء نتيجة عملية التنشئة الاجتماعية، فالوالدان يقدمان للطفل المعايير الخلقية وكذلك الأقران ووسائل الاتصال المسموعة والمصورة والمكتوبة وخلال مختلف مراحل النمو الإنساني تبقى المعايير قابلة للتعديل نتيجة المؤثرات الاجتماعية وما يقابله المرء من نماذج، ويدخل في هذه العملية تأثير قدرات المرء المعرفية وحجراته ومعلوماته، وكذلك الوزن الذي يعطيه لكل عامل من

(1) Lehey and Harris, 1997 P 430-431

(2) Hargenhahn, 1993, P 338 + Berk, 1991, P 4633-4634

(3) Williams, 1990 P 117 + Sarneck, 1992 P 597

العوامل المتعددة التي تدخل في الموقف الواحد والتي تؤثر في أحكام المرء على هذا الموقف⁽¹⁾.

وبالنسبة للطفل فالنماذج المتفرقة التي تقدم بأشكال دراسية تعرض مدى وسعة من الممارسات الخلقية (تمثيل مبالغ فيه فعل الخير والشر) تقوم في الواقع الاجتماعي المباشر للمرء، فالنماذج الملاحظة تشكل رموزاً لأفعال تتطلب على أحكام ممكن أن يمتلكها المشاهد (الطفل) لمعبر عن رفضه أو قبوله للعمل المشاهد بناء على الخصائص الموقفية التي يقع فيها المرء والتي يمكن أن تشكل المبررات المنطقية للقبول أو الرفض⁽²⁾.

وقد أوضح أصحاب نظرية التعلم بالنعجة أن النماذج المتفرقة لها فعالية في استثارة عدد من الاستجابات خاصة العدوانية منها، مما يدل على أن هذه النماذج ممكن أن تكون مصدراً مهماً للسلوك لا يمكن تجاهل أثره في نمو شخصية المرء، وقد أصبحت الممارسة مهمة، لمعظم الأطفال لتعرض لهذا النموذج مما زاد في فعاليتها في التأثير في ميدان التربية الخلقية.

وأشارت أعمال باندورا في هذا المجال إلى أن السلوك العدواني عند الطفل يمكن اكتسابه نتيجة للتعرض لمشاهدة نموذج عنيف، وقد توصل إلى مشاهدة هذه النتائج من ملاحظته التجريبية لسلوك مجموعتين من الأطفال تعرضت الأولى لمشاهدة فيلم سينمائي يُعرض فيه نموذج لراشد يقوم بفعل عنيف، وتعرضت المجموعة الثانية لمشاهدة سلوك راشد في فيلم سينمائي أيضاً يمارس سلوكيات تنم بالهدوء، وقد أظهرت المجموعة الأولى سلوكاً عدوانياً بعد المشاهدة وذلك أثناء لعبها مع دمية مختلفة أعدت لهذا المرض التجريبي، في حين لم تظهر المجموعة الثانية مثل هذا السلوك العدواني أثناء لعبة مع الدمية ويشير (مصاصي 1996) أنه فيما إذا تعمقنا في ظروف

(1) سربيج التميزوني / حط للواجهة + 4 P Depalma and Foley, 1975.

(2) سربيج التميزوني / حط للواجهة + 4 P Depalma and Foley, 1975.

البحرية ظهر لنا كم كانت هذه النتائج موحية إلى خدمة مرضيات وأفكار معينة، فهناك إحياء مباشر كي يقوم الطفل بما يريد منه المجرّد وكأن المطلوب إبان اللعب تقليد ما رآه في الشريط، وأشارت أبحاث سمير وسنجر إلى أن المشاهد حين يرى شريطاً عادياً تتخلله مشاهد عمم، فإن التأثير الوحيد الذي يتوكله هذا الشريط في نفسه ليس في إثارة عدوانيته ولكن في توجّه تمصيلاته لاحقاً إلى هذا النوع من البرامج، فالتقليد الذي يسكّم عنه بأسر لا يبدو كونه قائماً على مبدأ اللعب وهو من السلوكات المقبولة من لوسط المباشر، ويدخل ضمن التوجّه التربوي الإيجابي ولا علاقة له بالتحريض على العنف الواقعي فالشكل موضوع تحت شعار اللعب⁽¹⁾.

وقد أضف باندورا إلى أن هناك اعتماداً متزايداً على استخدام النماذج الرمزية (Symbolic Models)، وأنه يمكن الاستفادة من النماذج المثالية في تنشئة لطفل الخلقية⁽²⁾، فمعايير السلوك الأخلاقي تتطور من خلال التفاعل مع النماذج ويمثل الآباء عادة دور القواعد الأخلاقية التي يذوقها الطفل وعندما يتم تذويت هذه المعايير فإنها تقرر أيّاً من أنماط السلوك يقرها المجتمع وأنها مرهوض من هذا المجتمع، وابتعاد المرء عن هذه المعايير يجلب لنفسه احتضار الذات ويمثل هذا عنده خبرة غير سارة، ومن هنا يحاول المرء دائماً أن يعمل وفقاً لهذه المعايير، فالواقع المتشكّل كتأنيب الذات عند مخالفة المعايير يصبح مصدرراً وأهمياً للامتثال لهذه المعايير⁽³⁾.

وبعدرض باندورا نظرية المراحل عند بياجيه وكولبيرغ ونظرية السمات عند ألبورت (Allport)، ذلك أن هذه النظريات تشبّه بنوع من الثبات في السلوك الأخلاقي الذي يرى باندورا أنه غير موجود فالسلوك الإنساني عنده محكوم

(1) مناصمي، رهبر، الفكر العربي، 1998، ص 58 + خمر، فخري، 2005، ص 317

(2) Wright, 1963, P 842 + Singer and Singer, 1963, P 822

(3) Harpehahm, 1963, P 332-337 + خمر، فخري، 2005، ص 318.

بالظروف وينقرر على أساس الموقف أكثر مما هو محكوم بمرحلة تطورية كما يقول المعرضون ويترتب على ذلك (حسبما يؤكد باتندورا) أن المعايير الأخلاقية لن يكتسبها الفرد خلال مراحل نموه قابلة للتعديل بسببه المؤثرات الاجتماعية، وخصائص النماذج التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية⁽¹⁾ ويؤكد باتندورا أن السلوك الواقعي للإنسان في حياته اليومية ليس مطابقا دائما لأحكامه وتوجهاته الداخلية فقد تضعف هذه التوجهات، ويكون المبرر الحقيقي للسلوك المخالف غير متسق منطقيا مع منظومة المعايير والقواعد التي التزم بها الفرد⁽²⁾.

وفي تجربة شهيرة لباتندورا ومكدونالد 1963 أجريها بهدف نفس لتفسير بياحيه نمو الحكم الخلقى وربطه بالنمو المعرفى للطفل. عرض الباحثان مجموعات من الأطفال الذين فحصوا مسبقا على اختبارات بياحيه لتستقيس الأخلاقي إلى ظروف متنوعة من المعالجة التجريبية. وقد أظهرت النتائج أن هؤلاء الأطفال وبشكل عام قد قلدوا استجابات النماذج حتى عندما تعرضت مع أحكامهم السابقة التي أظهروها على اختبار بياحيه قبل بدء المعالجة التجريبية. ولكن هذه الدراسة انتقدت بشدة من قبل الباحثين فيما يتعلق بتصميمها التجريبي وبالتقرير المقدم فيها إضافة إلى فشل باتندورا في الالتفات إلى أسباب التي أعطتها الأطفال لأحكامهم الخلقية، عدا عن أن الزمن الذي حنفظ فيه الأطفال بأثر المعالجة لم يحضر لصنرة رمزية تتجاوز الشهر وهي المدة التي أحرزت في دراسة شيمية لاحقة⁽³⁾

ولذلك كله فقد قام لانجر (Langer, 1975) بإعادة التجربة وخرج باستنتاج الثانية

(1) Graham, 1974, P 94

(2) Joyce, 1986, P 121

(3) Maim and Birch, 1998, P 342-344

تقيت الأحكام الأخلاقية لدى نصف الأطفال على حالها حتى بعد مشاهدة
السمادح.

- الأطفال الذين غيروا أحكامهم أو قراراتهم لم يتغير في الواقع تفسيراتهم
لهذه الأحكام.

واستنتج لانجور من ذلك أن الأسباب التي تستخدمها باندورا
وماكدونالد في تحريضهما قد أربكت الأطفال، وتعميبت في تفكيرهم للنماذج
دون فهم حقيقي لطبيعة الأسباب المتضمنة في الحكم الخلقى المعطى.

واستناداً إلى بعض التجارب المعيرة، ومنها التجربة سابقة الذكر فقد
ستنتج أنصار التعلم الاجتماعي أن الأطفال يتعلمون الأحكام الخلقية من
خلال الملاحظة والنمذجة، وأنهم قد لا يفعلون ذلك على سبيل التقليد فقط،
ولم يستنتجون مبدأ عاماً وعموم على المواقف المعاكسة، وفي هذه الحالة فإنه
لا فرق بين وجود أو غياب التعزيز، لأن الأطفال يلاحظون ويقبلون أحكام
الآخرين الأخلاقية، وفي مثل هذه الحالة فهناك إمكانية لنقل قواعد أخلاقية
جديدة للأطفال تغير تلك الموجودة لديهم سلفاً واستبدالها بأخرى وجدها
النموذج أكثر ملاءمة في مثل هذا الموقف⁽¹⁾

ويؤكد كل من باندورا وماكدونالد أن الأطفال قادرين على استخدام
أشكال مختلفة من التفكير الأخلاقي في المواقف المختلفة، وقادرون على
تقييم لسلوك الأخلاقي الملاحظ للآخرين وتقليده. وأنهم كلما تقدموا في
العمر اردوا حجة واحترافاً في توريين كل عناصر الموقف وأخذها جميعاً بعين
الاعتبار⁽²⁾

ويرى أنصار نظرية التعلم الاجتماعي أيضاً أن عدداً كبيراً من المعايير
التي يصنعها الطفل لسلوكه نستخلص من معايير السلوك الملاحظ أو المعبر

(1) Santrock, 1992 P 565

(2) Bandura, 1969. P 278

عنه أو الذي جرى تعريضه في مواقف مختلفة ويحتفظ الطفل بهذه المعايير في ذاكرته على هيئة رموز ترشد سلوكه عبر عمليتين مشتركتين من نقد الذات ولاعتداد بالذات⁽¹⁾

ولأن أنصار نظرية التعلم الاجتماعي يركزون على المحددات البيئية لسلوكه، فإنهم يوقعون أن يكون السلوك محددًا بالموقف ولا يتوقعون أن يكون منسبًا عبر المواقف المختلفة ولذلك فهم يرون أن كلا من التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي كمناهيم نسبية تعتمد على نوعية الحضرة أو الثقافة التي ينشأ فيها الفرد إضافة إلى نمط الأسرة والتربية التي ينشأ عليها ونوعية الظروف البيئية المحيطة به، ويؤكدون أن للاختلافات المتعلقة قيم وممارسات مختلفة⁽²⁾ (وهذا يقض ما نادى به كوليبرغ من عالمية الأخلاق المبينة على العدالة وعالمية المراحل الأخلاقية).

ويقول أنصار التعلم الاجتماعي بشكل عام أنه يمكن نقل هوعد جديدة للأطفال عن طريق التعلم بالملاحظة، وتعير تلك الوجودة لديهم سلفاً، و سبدالها بالقواعد التي وجدها النموذج أكثر ملاءمة في هذا الموقف أو ذاك، ويحالف أصحاب هذا الاتجاه أفكار المراهقين في نقطتين، الأولى وجود أنماط خاصة من التفكير الأخلاقي تتغير مع العمر، والثانية افتراض ينبع من الافتراض الأول أن الطفل يتمسك في كل المواقف بنفس الكيفية التي يطبق فيها مبدأً عاماً (يشق مع مرحلة التطور التي يمر بها) بعص النظر عن مستوى الموقف⁽³⁾.

ويحترص كل من روزنثال (Rosenthal) وريمرمان (Zimmerman) على هاتين النقطتين قائلين بأنه لا توجد حقيقة أنماط خاصة من التفكير

(1) Vygotsky, Lectures, 2004, P 1

(2) Leachy and Harris, 1997 P 431 + Bornstein, 1991, P 68

(3) Malin and Birch, 1998, P 334-337

الأخلاقي بقدر ما يوجد تنوع في التكرار (Frequency) التي تستخدم به بعض المعايير من موقف لآخر ومن عمر لآخر، فقد وجدنا من خلال تجاربهما أن الأحكام الحسية للطفل تتباين من موقف لآخر، فقد يصدر الطفل في بعض المواقف أحكاماً ذاتية، وأحكاماً موضوعية في مواقف أخرى.

ويفسر الفيلسوف زيادة الأحكام الموضوعية بزيادة العمر على أساس لزيادة في درجة التعرض للنماذج التي تتمثل فيها الأحكام الموضوعية، واستيعاب لمعايير الأخلاقية من هذه النماذج⁽¹⁾، ويرى أنصار اتجاه التعلم الاجتماعي أيضاً أن عدداً كبيراً من المعايير التي يصفها الطفل لسلوكه تستخدم من مديير السلوك الملاحظ أو المعبر عنه أو الذي جرى تعريضه في مواقف مختلفة، ويحتفل الطفل بهذه المعايير في ذاكرته على هيئة رموز ترشد سلوك الطفل عبر عمليتين مشتركتين من نقد الذات والاعتناء بالذات (Self-Pride) ويمكن لهذه المعايير الداخلية التي تشكل ما يصعبه فرويد بالآلة الأعلى مع ملاحظة العائق في أن أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي يعتبرون والد الطفل لمشابه له في الجنس ليس إلا واحداً من النماذج المحتملة التي يتعلم منها الطفل. وتصبح هذه المعايير الداخلية بالإضافة إلى محاكاة الذات وعقاب الذات فعالة للغاية لأنها لا يمكن أن تطبق في العديد من المواقف دون الحاجة إلى وجود السبلة الخارجية⁽²⁾

ومن وجهات النظر التي أسهمت في بلورة معنى التعلم الاجتماعي ما أشار إليه روتزر (Rotter) في نظريته وقد أسهمت البحوث التي أجريت ضمن إطار هذه النظرية في دراسة السلوك الخلقى، وأظهرت أن الأفراد ذوي الفسيفساء لداخلي أكثر ميلاً إلى عمل ما يعتقدون أنه الصواب من أولئك الأفراد ذوي

(1) Miller, 1963. P 28,34

(2) Williams, 1980. P 117 + Gellman, 1974. P 112-113

بمخطط الخلوجي، وكذلك يعقازون في قدرتهم على ممييز الملاءه بين
لسوك الحفقي ونأأحه المأوقه⁽¹⁾.

وبرى علماء آأرون من أصأاب نظرية التعلم الأأماعي ومهم سدر
وماكوبي ولهمين (Sears and Mackoby and Levin) أن التمثل بالو لسين
يأصمن دمج معايير الراشدين بمعايير الشخص الذابيه ، ويؤدي إلى أأكوبين
موايط داخلية وتأتي عملية الضبط الذاتي من أراكم الأأبرات المأتملة⁽²⁾

ولأن أنصار نظرية التعلم الأأماعي يرككزون على المأأدات البيئية
للملوك ، فإنهم يأوقمون أن يكون الملوك مأأداً بالمواقف ، ولا يأوقمون أن
يأكون مأسقاً عبر المواقف للمأأفة ولذلك فهم يرون كألاً من التأأكير
الأألاقي والسلك الأألاقي كأفاهم بأبية أأأد على بوعية الأأأارة أو
لأأأة التي ينأأ فيها الفرد ، وبأأ الأسرة والأربية التي ينأأ عليها ، وبوعية
لأأروف المأيطه والمأأسات التي بأأ المرء فيها نفسه ، وهم يأكدون على
أن لأأأات المأأمة لها قيم مأأمة وممارسأ مأأمة ، وهذا أقيض ما أأدي
به كأولبيرغ من عالمة الأخلاق البنية على العأانة وعالمة مراحله الأخلاقية⁽³⁾

ولأد وحه إلى نظرية التعلم الأأماعي وأمسيرها للملوك الأألاقي الكأير
من النقأ وأهمها أنه ليس هناك وصوح كأاف أأل الطريقة التي يتم بها تعلم
الملوك الأألاقي أو المعايير الأخلاقية

أأأأاب الملوك الأأماعي والأألاقي أأب وحه أأل لتعلم
الأأماعي

أأما أأرنا مأأقاً لهم من الملوك الفصل بين نوعي الملوك الأأماعي
والأألاقي على أساس أن الملوك الأألاقي يمثل أأأ مأأأر الملوك

(1) Trewno, 1980 P 378

(2) Husten, 1991 P 3408 + Graham, 1974 P 247

(3) Hall, 1975 P 14-15

الاجتماعي، ونحن نمكن القول أن السلوك الاجتماعي بجميع مظاهره يتعلق بقدرة الفرد على التكيف مع المواقف التي يتعامل فيها مع الآخرين، ولذلك يعتبر نمو السلوك الاجتماعي مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بنمو القدرات التكيفية عند الفرد سواء تحدثنا عن التكيف الشخصي أو التكيف الاجتماعي

فالطريق التي يمكن أن يكتسب فيها الفرد السلوك في مراحل التطور بشكل خاص يمكن أن تنطبق على جوانب التكيف الاجتماعي والشخصي والأخلاقي على حد سواء، لكن ما يهمنا هنا هو الطريق التي يمكن أن يكتسب فيها الطفل قواعد السلوك الإخلاقي وقدرته على تكوين أحكام أخلاقية وتشكيل منظومة من القيم الأخلاقية التي يمكن أن تميز مرحلة عمرية عن أخرى، وربما تميز فرداً عن آخر في المرحلة العمرية⁽¹⁾.

ومن وجهة نظر المدرسة السلوكية (من أبرز أعلامها دويلارد وميللر وباندورا) يتم اكتساب أبعاد السلوك بأنواعها المختلفة سواء أكانت حركية على شكل مهارات، أو حتى في مستوى التجريد على شكل مفاهيم وقواعد من خلال عملية التعلم الشرطي التي تعمل فيها متغيرات أساسية من نوع الإقتران بين المثير والاستجابة والتعزيز، وما يرتبط بها من المفاهيم النظرية السلوكية مثل جداول التعزيز وعمليات تشكيل السلوك والتدعيم لتقوي السلوك مستهدف، وهذا يعني أن السلوك الذي يتم تشكيله بعمل هذه المتغيرات هو الذي يشكل نتائج تعلم يمكن أن تكون في جانب منها على شكل قيم أخلاقية واتجاهات⁽²⁾

وبالرغم من أن بعض نقاد النظرية السلوكية يرون أن هذه النظرية غير قادرة على تفسير اكتساب سلوك مركب يتمثل في مستويات التفكير العليا أو عمليات التجريد أو تشكيل ما يمكن أن يسمى قيماً أو اتجاهات، لكن

(1) Santrock and Yussen, 1992 P 585

(2) Thomas, 1991 P 4634-4635

إذا رجعا إلى بعض كتابات الأعلام السلوكيين ومنهم سكر هينهم يرون أنه إذا أمكن تحليل عناصر الموقف بناء على جدول أو برنامج مؤلف من عدد من المحلوات التي يمكن فيها إنتاج نوع من التفكير بأسلوب حل المشكلة أو التفكير الإبداعي أو الحكم الأخلاقي عندئذ يمكن بناء مثل هذا لساج بأساليب التعلم الشرطي الإجرائي⁽¹⁾.

وتقدم المراجع المختصة عددا من الطرق العملية التي يتم من خلالها اكتساب السلوك الأخلاقي منها القدوة والتقليد والتعلم بالتمذجة (Modeling) التي برز فيها ألبرت باندورا وريتشارد وولستون (Albert Bandura and Richard Walters)⁽²⁾ وقد قاما بإيضاح دور المحاكاة في تعلم السلوك الاجتماعي كالعنوان والسلوك المرتبط بالجنس، وأثبتا أن عملية ملاحظة النملاخ ليست مجرد تقليد وإنما يمكن من خلالها أن يقوم لشخص الملاحظ بتجريد القوابين العامة الكامنة وراء الاستجابات المحددة التي يقوم النموذج بإعطائها وأن الشخص الملاحظ كذلك قادر على حل مشكلات جديدة عن طريق القوابين التي اكتسبها من خلال ملاحظة وأنه قادر كذلك على إظهار أنماط جديدة ومستحدثة من السلوك على أساس من عمليات المحاكاة عن طريق انتقال وريثه جوانب مختلفة من سلوكيات نماذج مختلفة. وقد سبق الحديث عن التعلم بالتمذجة ومفاهيم ألبرت باندورا في هذا المجال في صفحات سابقة، ولكن سيقصر الحديث هنا على الطرق التي لها أهمية خاصة في هذه الدراسة التي تشكل الأساس الافتراضي في الطريقة التي يمكن أن يتأثر بها الأطفال من مشاهدة التلفزيون.

وبهذا في هذا المجال اكتساب أنماط من السلوك من ميمتها القيم الأخلاقية في عملية التمدجة ممثلة بالنملاخ التي تتضمنها مشاهد تلفزيونية من

(1) Huston, 1991, P 3408 + Graham, 1974, P 91

(2) Comerlock 1978, P 278-279 + Williams, 1990, P 117 + Graham, 1974, P 90

نوع ما تناوله هذه الدراسة، هذا الموضوع تم تناوله في عدد من الدراسات سبب تخصيص بعضها في الفصل الثاني. ويجدر بنا الحديث هنا عن ابتدائية والإجراءات التي يتم بموجبها اكتساب بعض أنماط السلوك والتي تتضمن سلوكاً أخلاقياً أو سلوكاً يتمثل فيه قيم أو توجهات قيمية أخلاقية من خلال الخبرات التي يتعرض فيها الطفل لتعالج يكون ويتوث عند مشاهدتها معايير سلوك تصبح هي المرجع في توجيه سلوك الفرد، وعندما يخالف هذه المعايير يشعر بتأنيب للضمير واحتمار للذات ومن ناحية أخرى وعندما يشاهد نموذج ما يقوم بعمل وتكون نتائج هذا العمل معززة يتولد عنه قناعة بأن قيمه بالعمل سيكون معززة، وعندما يشاهد نموذجاً يتصرف بالمصادفة (مثلاً شخص يقاربه في العمر أو المستوى الدراسي) يقوم بعمل ما، تتأكد عنه لقناعة بأنه إذا قام بأداء مثل هذا الفعل سيحقق هو فيه أيضاً. ويتطلب هذا الأمر على اكتساب المعايير الأخلاقية والفهم. فإذا شاهد الفرد شخصاً يقوم بسلوك يحكمهم مفاهيم أخلاقية معينة وكانت نتائج هذا السلوك معززة أو مكافئة فيمكن أن يتبنى المشاهد مثل هذا السلوك أو المفهوم القيمي الأخلاقي الذي يستند إليه وتكون القيمة متضمنة فيه.

3. النظرية المعرفية:

في الوقت الذي تركز فيه نظرية التحليل النفسي على دراسة النمو الانفعالي للأطفال، وتأثير علاقاتهم ببعض الراشدين المتميزين كالأبوين، وفي الوقت الذي تركز فيه نظرية التعلم الاجتماعي على الدور الذي يلعبه التعزيز، وتقليد النماذج فإن نظرية النمو المعرفي تركز على أهمية نمو وتطوير عمليات التفكير المعرفي لدى الأطفال وتأثير هذه العمليات في سلوكهم الاجتماعي والأخلاقي. وتتعلق النظرية المعرفية في طمسها الخلقية من اعتبار أن العدالة والمساواة والتعاون إنما هي جوهر الأخلاق، ويرى المعرفيون أن اتحاد القرار الأخلاقي هو المظهر الدال على مستوى التنضج الخلقي لدى الفرد،

فإصدار الحكم الخلقى مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمستوى النصح المعرفي والحلمي لديه⁽¹⁾.

ويمثل هذا الاتجاه قديماً روسو (Jean-Jacque Rousseau)، فالتفكير الناقد برأيه يؤثر مباشرة في الحكم الأخلاقي، أما أصحاب النظرية المعرفية الحديث ومنهم بياجيه وكولبيرغ ورست وهوفمان وغيرهم، فيرون النمو الخلقى هو جزء من عملية التضج العقلي والمعرفي ضمن إطار الخبرة العامة، وأن هذا النصح مرتبط بسلسلة متدرجة من المراحل تسير طردياً مع مراحل النمو المعرفي والعقلي للفرد⁽²⁾.

فلنطلع بهذا المفهوم لن يصل إلى أي مرحلة خلفية حتى يكون قد مارس فعلاً المرحلة التي قبلها، فكما أن الفرد وفق هذا المفهوم لا ينتقل من حالة أخلاقية إلى أخرى إلا باتجاه واحد هو اتجاه التكامل إلى الأمام، وفي النموذج الهرمي للمراحل تنتقل أحكام العمل الخلفية تدريجياً من الاهتمامات الشخصية إلى الاهتمامات والمسؤوليات الاجتماعية، ومن الاعتماد على مبادئ ومعايير خارجية إلى الاعتماد على مبادئ ومعايير داخلية ذاتية، ومن التفكير في النتائج المادية للسلوك إلى التفكير في القيم المجردة والمبادئ الإنسانية المطلقة⁽³⁾.

فالسلوك الخلقى حسب رأي المبرهين هو أحد نواحي التكيف الذهني مع البيئة الاجتماعية. فالشخص الأذكى يملك بشكل أخلاقي أكثر من الشخص الأقل ذكاءاً قدرة الأول على استيعاب قوانين البيئة الاجتماعية، وقدرته أيضاً على تكيف أبنائه المبرهية لتتناسب مع قوانين البيئة الاجتماعية المحيطة، ويشير النمو الخلقى إلى منظومة فكرية تختلف في

(1) Rowensland, 2000. P 426, 443 + Husten, 1991. P 3414

(2) Leahey and Harris, 1997 P 406 + Bernosien, 1981. P 3407

(3) Leahey and Harris, 1997 P 407-408 + Sarneck, 1982, P 589-590

كان مرحلة من سابقتها من حيث كمية الخبرات والمعارف التي تحويها ، ومن حيث لنسبة المعكبة التي تنظم فيها تلك المعارف والخبرات، وتتكون هذه النسبة عبر عمليات التنشئة الاجتماعية التي يمر بها المرء أثناء مراحل نموه وحسب رأى المعرفيين أيضا فقد تؤدي عدد من المتغيرات الشخصية و لبيئية والاجتماعية والثقافية إلى تباين الأفراد من حيث طبيعة النمو ونسبته الهرمية⁽¹⁾

وقد تركزت النظرية المعرفية وبشكل تقليدي حول نظرية بياجيه في نمو المعرف في البداية ، ولكن اتجاهات أخرى حديثة ظهرت إلى الوجود بعد بياجيه وصنع هذا الاطار المعرفي ، وساهمت جميعها في تطويره كنظرية فيجوتسكي (Vygotsky)* وتشومسكي (Chomsky) وبروسر (Bruner) ، ونظرية معالجة المعلومات على سبيل المثال ولقد أدت هذه النظريات لحدثة والأبحاث التي أجريت حولها إلى إدراك أهمية الطريقة التي يفكر بها الأطفال والأشخاص من حولهم وتأثيرها البالغ في نموهم الشخصي والاجتماعي⁽²⁾

غير أن أفكار بياجيه هي المصير الأكثر أهمية في هذا الاتجاه، وقد بسى بياجيه النتائج التي توصل إليها فيما يتعلق بالتنمكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي لدى الأطفال، على مقابلات كلاسيكية أجراها مع عدد منهم، حيث عرض على هؤلاء الأطفال قصصا تتضمن مشكلات أخلاقية وقام بتسجيل الأحكام والتعليقات التي أصدروها عليها⁽³⁾

وينظر بياجيه إلى النمو الخلقي على أساس أنه وجه من وجوه النمو المعرفي ، وأشار إلى أن النمو الخلقي يمكن فهمه وتفسيره عن طريق فهم مراحل النمو المعرفي والذي يحدد بموامل أساسية منها الوضع البيولوجي

(1), Wright, 1983. P 838

* بعض بعض المنصين إدراج نظرية فيجوتسكي مع نظرية التعلم الاجتماعي كونه يركز على أهمية السلبي الاجتماعي Social Constructionism

(2) Vygotsky. Lectures, 2004. P 1 + Zimbardo, 1989. P 72 + Jarrett, 1991 P 47

(3), Graham, 1975 P 193 + Huston, 1991 P 3413

والتفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، ويتمثل أثرها في حالة نوارس (Equilibration) تشير إلى عملية تقدمية ذات تنظيم ذاتي، وتهدف إلى انكساف مع البيئة بواسطة عملية التمثيل (Assimilation) وعملية المواءمة (Accommodation). ويحدد بياجية النمو المعرفي بأربعة مراحل، المرحلة الحس حركية ويحدث فيها التعلم بالأفعال ومرحلة ما قبل العمليات ويحدث فيها التعلم بالرموز ومرحلة العمليات المادية: ويتطور فيها التفكير لمطقي لمجرد⁽¹⁾

ويتحدث بياجية عن مستويين من الأخلاق هما.

1- المستوى الأول: الأخلاقية الاعتمادية أو الواقعية الأخلاقية

(Heteronomous Morality or Moral Realism)

وتصم هذه المرحلة الأطفال بين 4 7 سنوات، فالطفل دون السابعة حسب رأيه عبر قدر على التفكير باستخدام المفاهيم المقطوعة، وإنما يعتمد في تفكيره على التصور والخيالات الذهبية التي تتولد عن الأشياء كما تحدث في الواقع، ويخضع الطفل في هذه المرحلة للقواعد الخلقية المرسومة له والتي يفرضها عليه الكبار، ويرى الأطفال هذه القواعد ثابتة وغير قابلة للتغيير ويرى كذلك الصواب والخطأ كأمور مطلقة وقطعية ويحكم على فعل معين بحجم النتائج المترتبة عليه لا بحجم النوايا التي تقف وراءه. ويحدث ذلك لأن الطفل يتخذ قراراته تحت اعتبار أخلاقي واحد ووجهة نظر واحدة، ولا يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يوظف وجهات النظر المختلفة أو يصدر الأحكام بأملوب متميز إذ يكون اعتماده في هذه المرحلة على المصادر الخارجية في أغلب الأحيان⁽²⁾.

(1) Piaget, 1983, P 41 + Graham, 1975, P 277 + Leahy and Harris, 1997, P 408

(2) Piaget, 1983, P 105, 172, 318 + Leahy and Harris, 1997, P 411-414 + Sarfrock,

2 المستوى الثالثي: الأخلاقيات المستقلة أو النسبية الأخلاقية

(Autonomous Morality or Moral Relativism)

وتشمل المرحلة العمرية 10 سنوات فما فوق، وخلال هذه المرحلة يعمو تفكير الطفل أكثر ويدخل مرحلة التفكير باستخدام المفاهيم، المادية منها والمجردة، ويستطيع أن يدرك أن ملهية الأشياء أبعد في حدودها من لواقع المادي الملموس، ويستطيع أن يصدر أحكاما خارقة نسبية بسبب اعتمادة على النسبة أو القصد من وراء الفعل، كما يوظف الطفل في هذه المرحلة وجهات النظر لأخلاقية المتاحة له لاتخلا قرار، وتبدأ مفاهيم العدالة ولنعادل وللساواة في الظهور في هذه المرحلة وقد اعتقد بياجيه أن كلا من النمو المعرفي والصبح والتحيزات الاجتماعية خاصة التفاعل مع الاقران يلعبان دورا رئيسا في انتقال الأطفال من مرحلة إلى مرحلة أخرى⁽¹⁾

ويقول بياجيه أن الأخلاق هي الميل لقبول منظومة قوانين تنظم سلوك الفرد وتدفعه لاتباع هذه القوانين، فهي المجتمع نظم ومعايير تحكم الفرد في تفاعله مع الغير، ويقول بياجيه أن نظرية الطفل للعالم والأخلاق تمر عبر مراحل ثلاث هي:

- مرحلة التمرركز حول الذات (Ego Centricism)

وتعتمد من سن الولادة حتى سن الرابعة، يعتقد الطفل خلالها أن نظريته للأشياء تنطبق على الجميع ويكون تفكيره متمركزا حول الذات، ولا يستطيع تقبل وجهات نظر مخالفة لوجهة نظره هيظوته للأشياء تنطبق على الجميع وبذلك تكون أحكامه الظنمية في هذه المرحلة متعمقة مع طبيعة تفكيره.

(1) Piaget, 1963 P 106, 172, 318 + Leachy and Harris, 1967 P 411-414 + Sarnecki,

1992 P 585-586

مرحلة السلطة (Authority)

وتتمد من سن الرابعة حتى الحادية عشرة : وفي هذه المرحلة تحدد مصادر السلطة القوانين والقواعد الأخلاقية ، وعلى الطفل امتاعها ، وفي هذه المرحلة يمثل الطفل لأوامر ونواهي الكبار كوالديه.

- مرحلة الدوافع الاجتماعية المشتركة (Consensus Driven)

وتتمد من سن الحادية عشرة فما فوق ، وفي هذه المرحلة تتكون افوعد والقوانين الأخلاقية وتشتق من مصادر معتامة ويرى بياجيه أن نصج الأحكام لعنقية يعني مقدرة المرء على فهم العلاقة بين مصلحة الجماعة والقوانين الموضوعة ، فالحكم الخلفي هو أكثر من مجرد الامتثال الاعس للقوانين ، ويلاحظ من خلال اعتبار الفرد لمصالح الآخرين وحقوقهم⁽¹⁾

فالنمو الخلفي حسب رأي بياجيه هو نتيجة لعملية نشطة تتضمن تطور سمة المعرفة وتزامن مع تعرض الفرد لخبرات اجتماعية جديدة تزوده بالمبادئ الأساسية للسلطة والتي بدورها تميز قدرة المرء على اكتساب القواعد مع الآخرين والتقدم في النمو المعرفي يساعد المرء على الإحساس بالخبرات الجديدة ، والتفاعل مع الخبرات القديمة التي يملكها الفرد⁽²⁾

وقد كانت افراضات بياجيه عرصة للبحث والتمحيص والنقد ، و تنقدت لأنها تركت بعض التساؤلات دون إجابة ، وأنها تجاهدت الفروق الثقافية والاقتصادية والاجتماعية بين الأطفال ، فبينما أسقطت نظرية بياجيه الجانب الاجتماعي من التطور النفسي ودور الراشد الذي يتوسط علاقة الطفل بالوصوعات الخارجية في استئخال الأفعال والعمليات وتحولها إلى أفعال وعمليات نفسية نجد علماء آخرين كمصوتسكي (Vygotsky) على سبيل

(1) Miller 1983. P 376 + Graham, 1975. P 183-194

(2) Santrock, 1992 P 586

المثال وقد دأب على إضفاء الصبغة الاجتماعية التاريخية على التعليم و لتطور
النفسي عبر تركيزه على دور الراشدين في نقل الخبرة الاجتماعية إلى
الطفل⁽¹⁾

ومن المعريين الذين تناولوا مسألة النمو الخلفي برونر (Bruner) وذلك من
خلال دراسة عمليات تمثيل الخيارات داخليا، ويرى أن النمو يوقف على تطوير
نظام معالجة معلومات يمكن الفرد من تطوير نظام رمزي يمثل العالم
الخارجي على نحو داخلي. وتتطور عمليات التمثيل في مراحل ثلاث هي مرحلة
التمثيل لمعني، وتشير إلى التعلم بالفعل والعمل، ومرحلة التمثيل التصوري
وتشير إلى التعلم بالتمثيل والتصور ومرحلة التمثيل الرمزي وتشير إلى التعلم
باللغة والرموز والقدرة على التجريد⁽²⁾

أما فيجوتسكي (Vygotsky) فقد تركزت نظريته على أهمية البيئة
الاجتماعية والثقافية والتدوير في التطور المعرفي، وقد ترك اهتمامه حول
لبية الفكرية للوعي وعلاقة الذكاء بالانفعال، وقد أشار إلى وحدة النشاط
لنفس وتكامل أوجهه وجوانبه المختلفة، فقد وقف على التأثير المتبادل بين
الحالة النفسية والعمليات الذهنية، فالحالة النفسية الطيبة تؤثر بصورة إيجابية
في سير العمليات العقلية وتزيد من فعاليتها وتحسن مردوديتها والإنجاز الذي
يتحقق بفعل النشاط الذهني يخلق حالة من الرضا والثقة بالنفس والاستعداد
لمواجهة المشكلات التي تطرحها الحياة في المستقبل⁽³⁾

إلا أن أبرز مظاهر الاهتمام الذي لقيته نظرية بياجيه هو اعتماد العالم
الأمريكي نورنس كوليبرغ (Kohlberg) عليها في تطوير نظريته في النمو

(1) (1) 290 P + Turner, 1991. P 424 + LeMay and Harris, 1987. P 424 + عامود، بدر الدين، 2003

ص 14

(2) مشواي، عبد الحميد، 1984، ص 197 + 276 P Comstock, 1978.

(3) عامود، بدر الدين، 2003، ص 12

لحملى هبالرعم من الإرث الذي حلقه هرويد -والذي أشرنا إليه سابقاً- في علم نفس الأخلاق باعتبار الأخلاق حراً من النمو الشخصي والانساني للإنسان، وتأثيره الذي لا ينكر في بعض الاتجاهات الأخرى صر تلك التي تعرضه نظماً، إلا أننا نحب أن نعرف أن للأخلاق جانباً عقلياً هاماً هو المسؤول عن تقدير عناصر الموقف والتفكير في الاحتمالات الممكنة وحساب النتائج واتخاذ القرارات في المواقف الاجتماعية والأخلاقية المعقدة.

وهكذا برز إلى المسرح لورنس كولبيرغ أخذاً على عاتقه إكمال لصورة فيما يتعلق بدراسة الأخلاق، ومتأثراً بنظرية بياجيه -لا هرويد- في نمو المعرفي، ومحاولاً رسم مراحل أخلاقية على مدار مراحل بياجيه المعرفية، وقد لقيت نظريته اهتماماً كبيراً حتى أصبح ينظر إليها بأنها النظرية التي تمثل وجهة النظر المعرفية في ميدان السلوك الأخلاقي والنزعة الحلقية⁽¹⁾.

إن نظرية كولبيرغ للأخلاق -كخضرة بياجيه من قبله- تتميز بأنها تتضمن مكوناً معرفياً بالغ الأهمية -فالأخلاق لدى كولبيرغ وبياجيه ليست مجرد مثل أو اتجاهات أخلاقية، حيث يرى كولبيرغ أن ما يعتبره تفكيراً أخلاقياً هو في واقع الأمر كناية معرفية، فقد يحمل الطفل مبادئ أخلاقية عليه، كالمسألة أو المحافظة على الوعود في سن مبكرة، ولكنه سيقتقد الكفاية لتطبيقها بأسلوب متسق ومتمايز في كل مواقف اتخاذ القرار اليومية، ومن هنا يمرر اختلاف مفهوم كولبيرغ للأخلاق عن مفهوم السلوكيين الذين يرى البعض (الهند على سبيل المثال) أنهم حددوا الأخلاق من دلالتها النفسية⁽²⁾.

وقد استلهم كولبيرغ فكرة القصص البسيطة التي تتضمن مشكلات أخلاقية والتي كان يعرضها لـ بياجيه على الأطفال لقياس تفكيرهم

(1) Sprinthall, 1987 P 237-238

(2) Sprinthall, 1987 P 237-238

الأخلاقي، وطورها إلى أداة قياس أكثر تفصيلاً، حيث يواحه كولبيرغ معجوسيه من الأطفال أو الراشدين على حد سواء بعدد من المعضلات الأخلاقية التي يتوجب على المفحوص اتخاذ قرار بشأن كيفية حلها، موصفاً الأسباب والمبررات التي بنى عليها حكمه الأخلاقي ولم يكن كولبيرغ مهتماً بطبيعته، لحكم بقدر ما كان مهتماً بالمبررات التي يمسد إليها هذا الحكم، والتي كانت تعكس الحقيقية التي يفكر بها المفحوص في هذه 'قصصا، أو بمعنى آخر فكانت تعكس طبيعة أحكامه الأخلاقية⁽¹⁾

نقد هدف كولبيرغ بتصميمه لهذه المعضلات إلى قياس التفكير الأخلاقي لدى المعجوسين، حيث أن الأسلوب الواحد من التفكير قد ينتج عنه أنماط مختلفة من الفعل الأخلاقي، وقد استمرت هذه الدراسات التي أجراها كولبيرغ عن حروجه بنظرية شاملة في الحكم الأخلاقي استمر في تعديدها حتى وفاته، وتناول فيها مسألة النمو الحففي بطريقة جديدة تختلف عن سابقتها، وكانت نظريته في أسسها المعرفية امتداداً لنظرية بياجيه، وليكنها فكانت أكثر منها شمولاً في جانبها المعرفي وبنيت هذه النظرية في أساسها على مراحل التطور المعرفي عند بياجيه، وتتضمن مفاهيم المرحلة النمائية المتفصلة، وتصممت أيضاً مراحل نمو محددة تقابل بالمر، وتمثل كل مرحلة فيها نظام تفكير محدد ومعرفاً وفق الحكيمية التي تسأل بها أسئلة أخلاقية وأسئلة متمثلة بالفهم، وكل مرحلة من المراحل هي أيضاً جزء من سلسلة متسقة كما تمثل نظاماً أكثر شمولية للمهم من سابقتها⁽²⁾.

وقد تمكن كولبيرغ من التوصل إلى هذه المستويات والأحكام المتشاطرة عن طريق تعريض أطفال إلى مواقف تمثل ممضلات خلقية وعلى الطمل أن

(1), Sprinthall, 1987 P 237-238

(2) مشواتي/عبد الحميد، 1984، ص 189

Graham, 1975 P 262 + Depalina and Foley, 1975. P 175-176

يصدر حكمه فيها، وقد توصل كولبيرغ إلى هذه المستويات والمراحل، وتمكن من تعريفها من خلال مجموعة من الافتراضات التي يستخدمها المرء عن طريق منطقته وتعكيره وشريره بشكل عقلائي لقضيه أو معضلة أخلاقية هامة، وباحد المراحل العليا في حسابها وجهة نظر أكثر اسعاً وتعش بصكراً أكثر تعميذاً وتجريداً⁽¹⁾

ويرى كولبيرغ أن النمو الأخلاقي يتغير إلى تغيرات تطورية مرتبطة بانعمر انرمشي حيث تسود الأحكام الأخلاقية للمستوى الأول ما قبل التقليدي حتى سن التاسعة من العمر، وتسود أحكام المستوى الثاني التقليدي من التاسعة حتى الخامسة عشرة، وقد يقف النمو الأخلاقي عند بعض الأفراد في المستوى الأول أو الثاني والقليل منهم يصل إلى المستوى الثالث مستوى الأخلاقية المبدئية. وقد تحدث كولبيرغ عن مرحلة أعلى دعاها بالمرحلة السابعة، ويمكن أن يصل إليها عدد قليل جداً من الناس نتيجة لتصميم وتقديمهم في السن، وتقدم هذه المرحلة أنماطاً ومستويات فلسفية فوقية⁽²⁾.

• مراحل كولبيرغ في النمو الخلقي:

1- المستوى قبل التقليدي (Preconventional Level)

يستجيب الطفل في هذه المرحلة إلى قوانين ثقافته ومعايير الصواب والخطأ والحسن والسيء فيها، ولكنه يفسر هذه المعايير بناء على المواقف أو النتائج المادية المترتبة على الأفعال (مكافآت والمقاب، وتبادل الخدمات) أو بناء على القوة الجسمانية أو المادية لأولئك الذين يضمنون هذه القوانين وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين:

(1) Bernstein, 1991. P 68 + Janelle, 1991. P 50

(2) Bernstein, 1991 P 68 + Janelle, 1991, P 50

المرحلة الأولى: مرحلة التوجه نحو العقوبة والعلملة*،

(The Punishment Obedience Orientation)

في هذه المرحلة تحدد العواقب المادية المترتبة على الفعل صحته أو خطئه بالنسبة للفرد بغض النظر عن المعنى الإيماني لهذه العواقب أو قيمتها الأخلاقية ويسمى الفرد في هذه المرحلة إلى تجنب العقاب وإطاعة السلطة دون مناقشة باعتبارهما هدفاً بحد ذاتهما، وليس لأنه يحترم النظام الأخلاقي المبصّر في القوانين التي تفرضها السلطة.

- المرحلة الثانية: مرحلة التوجه النعسي الدوافعي،

(The Instrumental relativist Orientation)

يرى الفرد الفعل الصحيح مما بناء على ما يحققه له هذا الفعل من منافع وحاجات وأحياناً بناء على ما يحققه للآخرين من نفع، وتبدو العلاقات الإنسانية هنا كمعاملات السوق (نفع واستمتع) حيث تظهر قيم الاستحقاق والتبادلية والمشاركة ولصحتها معكومة بمساطر المنفعة المادية والمصلحة المباشرة (لإيراجمائية) وليس بمساطر الأخلاق والامتنان والعدالة.

2- المستوى التقليدي (Conventional Level)

تعتبر تلبية توقعات الآخرين سواء أكانوا الأهل أم الرفاق أم المجتمع هي العنصر الأهم في هذه المرحلة بغض النظر عن النتائج المباشرة المترتبة على هذه التوقعات والاتجاه هنا لا يقتصر على تطبيق التوقعات الشخصية والنظام الاجتماعي والالتزام بها فقط، وإنما يتضمن الإخلاص لها والحفاظ عليها ودعم لقوانين وتبريرها والتوحد مع الأشخاص أو المجموعات التي تطلبها

* مراحل كوليبرغ في النمو الخلقي مأخوذة من:

Levhey and Harris, 1997 P 423-426 + Foley, 1975 P 47

وقد قسم كولبيرغ هذا المستوى إلى مرحلتين ثم ثلاث في أواخر حياته وهذه المراحل هي:

- المرحلة الثالثة، مرحلة توافق العلاقات الشخصية المتبادلة (توجه المتى الطيب والبيت الطيبة)

(The Interpersonal Concordance of good boy- Nice girl Orientation)

يعتبر السلوك الجيد هنا هو ذلك الذي يساعد الآخرين ويرحبهم ويحوز على موافقتهم ويتضمن الكثير من التطبيق مع الصورة التقليدية للسلوك لطبيعي. و سلوك الجماعة، ويحكم على السلوك هنا ولأول مرة من زاوية النوايا، ويحوز المرء على القبول ضمن هذه المعايير بل يكون لهما

- المرحلة الرابعة، مرحلة التوجه نحو النظام والقانون:

(The Law and Order Orientation)

التوجه هنا تجاه القوانين والنظم الثابتة وأشكال السلطة والحفظ على النظام الاجتماعي القائم والسلوك الصواب هو الذي يتقيد بالواجب ويحترم السلطة ويحافظ على النظم الاجتماعي كهدف بذاته.

المرحلة ما بعد الرابعة وقبل الخامسة، توجه الذاتية الأخلاقية*

(Ethical Egoistic Orientation)

يظهر المرء هنا إلى ككل الأحكام الأخلاقية باعتبارها نسبية ويرى بأنه لا وجود للحقائق الأخلاقية المطلقة، ويرى أن الأحكام الأخلاقية هي في واقع

* وردت المرحلة الخامسة في (Leahey and Harris, 1987) وقد قدمها كولبيرغ كورقة في

أحد المؤتمرات باعتبارها مرحلة نظرية ولأنها غير شائعة الإستعمال في صياغته فسيتم الحديث عن مرحلته باعتبارها مستألاً مستألاً

- مراحل كولبيرغ في النمو الحلقى مأخوذة من:

Leahey and Harris, 1987 P 423-426 + Spinball, 1987 P 240-243

الأمر عاطفية وليست عقلانية، كما يرى المصطلحات الأخلاقية كالواجب مثلاً عديم المعنى، ولا اعتبار لها وتمثل هذه المرحلة التحرر من قيود التمكيد التقليدي والاستعداد للانتقال إلى التفكير ما بعد التقليدي.

3 - المستوى ما بعد التقليدي (الاستقلالي أو المبدئي)

(Post Conventional Autonomous, or Principled Level)

- المرحلة الخامسة: مرحلة البوجه نحو العقد الاجتماعي المبدئي

(The Social Contract Legalistic Orientation)

ينزع الفرد هنا إلى تحديد العمل الصحيح من عديمه ضمن منظور لحقوق فردية لعامة والمعايير التي تم فحصها وتنفيذها ثم إقرارها من قبل المجتمع ككل. وهناك وعي مطرد بنسبة القيم الشخصية والآراء، وتبدأ لذلك حين هناك تركيزاً واضحاً على ضرورة اتباع الإجراءات التي تقود إلى الإجماع. وإلى جانب لأهمية التي يمنحها الفرد لما يتم الاتصال عليه عبر الوسائل الديمقراطية والمؤسسات فإنه في هذه المرحلة يدرك أن الصواب هو مسألة نسبية تحكمها القيم والآراء الشخصية والنتيجة تركيزاً على الجوانب القانوني. ومع إدراك أن القوانين يمكن تغييرها وفق اعتبارات عقلانية وفق الخير ومنفعة المجتمع وخارج الإطار القانوني هذا فإن الاتفاق الحر أو العقد الحر بين الأشخاص هو عنصر الإلزام الموجب هنا

- المرحلة السادسة: مرحلة التوجه نحو المبادئ الأخلاقية العالمية.

(The Universal Ethical Principle Orientation)

ما يقرر الصواب هنا هو الضمير بما يتوافق مع مبادئ الفرد وتوجهاته لأخلاقية التي يعتنقها والتي تطوي تحت لواء المنطق والإنسانية العالمية وهذه لمبادئ أخلاقية ومحددة وليست مبادئ أخلاقية ملزمة كالوصايا العشر مثلاً فهي مبادئ العدالة والحقوق الإنسانية والمساواة المتبادلة بين أفراد

انحس البشري دون استثناء، واحترام كرامة الإنسان وحرية المرونة في كل
زمان ومكان.

- المرحلة السادسة: (التوجه الكوني الإنساني)

(The Cosmic Transcendental Orientation)

وتمثل هذه المرحلة الانتقال من التوجه الإنساني في المرحلتين السابقتين
إلى التوجه الديني والحدس اليقيني المطلق ولا يعرف الصواب والخطأ
بمصطلحات حقوق الإنسان وكرامته وإنما بمصطلح المظور عبر إنساني
المسوق للصالح والخطأ*

وتعتبر هذه المراحل مراحل متعاقبة تبنى على بعضها بعضاً حيث أن هناك
نظاماً مختلفاً يميز كل مرحلة، كما تشمل المرحلة المتقدمة ما سبقها من
مراحل وتشتمل على عمليات عقلية أعقد وأعلى من المرحلة التي تسبقها وقد
دعمت دراسة توريل (Turiel 1986) نظرية المراحل الخلقية عند كولبيرغ
وأوضحت أن من الصعب على الطفل أن يعود لمرحلة سابقة من حيث أنه من
يسهل عليه التقدم إلى مرحلة تالية⁹

تبين من تصنيف كولبيرغ أن الفرد في تطور مستمر خلقياً وأنه ينتقل من
التركيز حول الذات إلى زيادة في الموضوعية ومن التفكير في النتائج المادية
الملموسة إلى التفكير في القيم المجردة ومن الاهتمامات الشخصية إلى
الاهتمام بالتسؤولية الاجتماعية، ومن الاعتماد على معايير خارجية إلى

* هاتان المرحلتان الأخيرتان هما مرحلتان نظريتان يعترف كولبيرغ نفسه ولم يستطع

احد من محوصة الوصول إليهما ويمكن أن يضم هاتين المرحلتين الملامسة
والصلحي والمكبرين ككسرافاد وعائدي.

- مراحل كولبيرغ في النمو الخلقى مأخوذة من

(Leshey and Harris, 1984, P 423-426 + Graham, 1975, P 227-228)

(¹) Depalma and Foley, 1974, p51.

لا اعتماد على ميلادي داخليه وذاتيه وقد تعكس كولبيرغ من أن يحدد نظريته مفاهيم المراحل النمائية المتسلسلة من جهة ومفاهيم الصراع وعدم الاتزان من جهة أخرى كشروط مسبقة للنمو اللاحق⁽¹⁾

لقد لقيت نظرية كولبيرغ اهتماماً واسعاً فتناولها الكثير من الباحثين كإطار تعليمي، واستخدمت مراحل النمو الخلقية كأداة لتفسير الاتجاهات العنصرية والدينية وسأولها عدد من الباحثين بالنقد وقد حاول كولبيرغ تعديل جوهر القصور في نظريته وقد أعاد تعريف المراحل الأخلاقية وسهل في اتجاهه نحو التربية الأخلاقية مع التركيز على إنشاء المجتمعات العادلة كما أنه سبق المدى الذي كانت تشير إليه مراحل الأخلاقية الست، فبعد أن قال بأنها تلخص كل التفكير الأخلاقي انتقل إلى القول بأنها تمثل إعادة البناء العقلاني لتطور التفكير بشأن العدالة⁽²⁾.

وقد قام رست (Rest) وعدد من زملائه الباحثين ببناء نظرية جديدة نستلهم كولبيرغ في بعض أفكارها، وتعديل على كولبيرغ وتضيق عليه في جوانب أخرى وهذا ما يسمى بالمنهج الجديد في نموذج كولبيرغ (Neo Kohlbergian Approach) وأهم انتقادات رست وزملائه لنظرية كولبيرغ اعتبارها لا تتناول إلا مكوناً واحداً من الأخلاق هو الحكم الأخلاقي، ويرى رست كذلك أن هناك مكونات أربعة للأخلاق هي احساسية الأخلاقية، والحكم الخلقية، والدافعية الأخلاقية، إضافة إلى لشخصية الأخلاقية هذه المكونات الأربعة حسب رأيه تؤثر في بعضها بعضاً، ويعني ذلك أن فهم الموقف الأخلاقي، والقدرة على إفسار الأدوار المختلفة لشعور الموقف، وإدراك وتفسير وجهات النظر المعارضة والدافعية

(1) Hurten, 1991 P3414-3415 + Sprinthall, 1987 P247

(2) Hurten, 1991 P3414-3415 + Sprinthall, 1987 P247.

لأخلاقي وقيم الفرد واتجاهاته، وصفاته الشخصية تؤثر جميعها في حكمه لأخلاقي⁽¹⁾.

وبموجب رست أيضا من منظور التفكير المبني على العدالة (كما يرى كولبيرغ) لا يشمل كل المواقف الحيثية بالإضافة إلى كون معصلاته لأخلاقية لا تشكل عينة معكبة لكل العضلات الأخلاقية الممكنة ولذلك فمن بحاجة (حسب قول رست) إلى نظرية أشمل وأكثر تعقيدا تلبي لبصوء على الفعاليات الداخلية والخارجية والتي تتضمنها الأخلاق⁽²⁾

ووفق هذا المفهوم فلا بد أن تدخل في آلية القيام بالسلوك الخلقي تصورات الفرد المتعلقة بالصواب والخطأ والمتعلقة بالموقف وتلاحظ هذه التصورات في حكم الفرد على السلوك المبني في الموقف الواحد بأنه خلقي أو غير خلقي ولعل جزءا كبيرا من اختلاف سلوك الأفراد الخلقي ناتج عن اختلافهم في احكامهم الأخلاقية. صمم هذا كله يرى رست أن هناك أهمية كبيرة في ضرورة أحد المفاهيم الوسيطة، ولوائح الأخلاق بميز الاعتبار وذلك لفهم عملية اتخاذ لقرار الأخلاقي باعتبار أن المحكم الأخلاقي يتأثر بهذين العامين⁽³⁾

ومن وجهات النظر الأخرى والتي تعنى بالسلوك الأخلاقي ما طرحه دامون وهوفمان (Damon and Hoffman)، حيث يركزان على دور التعاطف مع الآخرين والغيرة. ويأخذ هذا التعاطف مشاعر إيجابية مثل التعاطف والإعجاب واحترام الذات ومشاعر سلبية مثل الغضب والثورة والشعور بالخجل، والشعور بتأنيب الضمير والخزي. ولهذا التعاطف حواس تطورية تؤثر على الأبطال فيتصرفون حسب قواعد الصبح والخطأ، ويشعرون بالقلق عندما

(1) Depalma and Foley, 1974, P53.

(2) Rest, 1985, P10-12.

(3) Rest, 1985, P10-12.

يخالفون هذه المواعيد. ومعايير هذا السلوك تتطور خلال مراحل الطفولة مع العمر⁽¹⁾

ويركز هوفايل على تطور الدوافع الغيرية حيث تبدأ أفكار مسهات الإحساس بمعاناة الآخرين والتعاطف معهم والتي يمكن أن تكون قد نشأت كاستجابة إنفعالية شرطية مبنية على التثلية بين بعض مسهات هذه المعاداة التي خبرها في الماضي. ويقول هوفايل أن ذلك يحدث في مستويات ثلاثة، هي المستوى الأول يبدأ عند الطفل رغبة في مساعدة الآخرين الذين يعانون من موضوع ما، والثاني يبدأ فيه الطفل بالإحساس بالآلام الآخرين ومعاناتهم باعتبارهم مصادر لتطور أفكاره ومشاعره، وفي المستوى الثالث يأخذ الطفل في التمييز بين هذه المشاعر العرضية وتلك التي تأخذ صفة الديمومة، وذلك بزيادة لقدرة على التمثيل العقلاني الذي يساعد الفرد في تطوير مشاعر تتجاوز الأفراد وتمتد إلى الجماعات التي تحتاج إلى مساعدة⁽²⁾

ويلاحظ أن الحسك المرتبط بدافع حب الخير عند هوفمان يتكون حقيقياً عندما ينبع من شعور الفرد بمشاعر الآخرين، وينشط عند تقديم المساعدة لهم وأكثر حلقية كلما كان أكثر تمييزاً على الأفراد والمواقف. وأن نمو الفرد حقيقياً متعلق بنموه المعرفي، وأن شعور الفرد بمشاعر الآخرين هو لب الأخلاق، وأن مشاعره الذاتية هي مصدر الخبرات التي تؤدي إلى نمو الحلق⁽³⁾

أما دامون فقد قام بدراسة الأطفال ما بين الرابعة والعاشرة، وأعطى مريداً من التركيز على الإجراءات والأعمال المناسبة لهم، وقد استخدم الطريقة الإكلينيكية في الحصول على حلول وتصورات منهم لمعالجة أية

(1) Santrock, 1982, p804-808.

(2) Depelma and Foley, 1975, P138.

(3) Depelma and Foley, 1974, P155-167

مشكله أخلاقية، وهذا أكد على أن المنظومات الأخلاقية بأسمائها المعرفية يمكن التعرف عليها عن طريق المقابلة الإكلينيكية⁽¹⁾.

ويرى دامون أن هناك مستويات تطورية عديدة تمثل تتابعا للمراحل التي للمعرفة وأكد أن هناك تمايزاً كمياً وكيفياً بين هذه المستويات، وأن النمو إذا ما نظراً إليه من الناحية البنيوية لا يمكن أن يتصوره إلا من خلال تحولات نوعية متعددة، وأن المروق الثمانيه هي في الحكيم والنظام وليست في الدرجة، وأن هناك ارتباطاً بين المواقف والتفكير الأخلاقي وقد أعطى دامون لمصاحبه عن الفعل الإيجابي والسلطة أبعاداً فيها درجة كبيرة من لتعمق في التفكير الأخلاقي⁽²⁾.

ويقول دامون أن الحكم الأخلاقي يتأثر بأنماط التنشئة الاجتماعية (سلطوية، معتدلة، متسامحة) ويتأثر كذلك بطبيعة الخبرات الاجتماعية للفرد وينمط الشخصية (مبدع، متأن) وتقدير الذات (مرتفع، متدن) وبالدافعية الأخلاقية (الذنب، التعاطف، الخجل) وأن هذه العوامل مجتمعة بما فيها الحكم الأخلاقي تنعكس على سلوك الفرد الأخلاقي ممثلة في فعل المساعده، والإيثار، والنملون واحترام السلطة⁽³⁾.

اكتساب سلوك الاجتماعي والأخلاقي حسب وجهة نظر المراهقين:

سنقدم هنا عرضاً موجزاً لتفسير عملية اكتساب الأحكام الخلقية حسب وجهة نظر المراهقين (أبرزهم ميلchie وبروسر وكولبيرغ وغيرهم) فأننا نفاعل الطفل مع البيئة الخارجية تحدث تغيرات تكيفية (Adaptations) تتم من خلال ما يشار إليه بعملية التمثيل (Assimilation) والمواءمة (Accommodation) فهي عملية التمثيل يتفاعل الطفل مع مشيرات العالم الخارجية بكفاءة بما لديه

(1) Depalma and Foley, 1974. P158-157

(2) Jarrett, 1991. P35-36 + Sanrock, 1992. P602-603.

(3) Jarrett, 1991. P35-36 + Sanrock, 1992. P602-603.

من أنبىه معرفية (Schemas)*، أما في عملية المواجهة فتتكون الأنبيه معرفيه (Schemas) الميسره للطفل غير معدة لتمثل منبهات العالم الخارجي، فيضطرب التوازن الذي كلن قائما، ويسج عن ذلك تغير في التكوين المعرفي لدى الفرد حتى يستطيع التلاؤم مع المتغيرات الجديدة في العالم الخارجي⁽¹⁾

وبما أن الفرد يكون معرضا باستمرار في مراحل عمره المختلفة لتغيرات جديدة في البيئة المحيطة فينتج عن ذلك تغيرات مستمرة في التكوين المعرفي على شكل سلسلة من عمليات التمثل والمواجهة، والتي تؤدي وبشكل تدريجي ومتو صل إلى تشكيل الفرد مع البيئة، وتشكيل بني معرفية جديدة يمكن أن يكون قوامها مجموعة من أنماط السلوك وقواعده المتمثلة في الأحكام الحقيقية التي يمكن أن توجه السلوك في المواقف المختلفة والتي تمثل تفسير بيديه لعملية اكتساب المفاهيم والبني المعرفية الأخرى كما أنها الأساس في تطور التفكير عند الأطفال⁽²⁾

وقد سبق الحديث عن مرحلتين مبصطنتين في النمو الخلفي تحدث عنهما بيديه معتمدا على صاملي النضج والنمو عند الأطفال، وقد سمي المرحلة الأولى بمرحلة الواقعية الأخلاقية (Heteronomous Morality)، وتصمم الأطفال من سن 4 - 7 سنوات ويصصح الأطفال في هذه المرحلة للقواعد الخلقية التي يرضها عليهم الكبار.

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة الاستقلالية الأخلاقية (Autonomous Morality)، وتشمل المرحلة العمرية 10 سنوات فما فوق ويكون الأطفال في هذه المرحلة أحكامهم الخلقية على أساس النية والقصد من وراء الفعل.

♦ بعض المراجع يترجم كلمة (Schemas) كمخططات ويمضها تعرب الكلمة سكمما، وبما أن الكلمة تشير إلى آلية في معالجة المعلومات، فربما كانت كلمة آلية معرفية بوضع الجانب الوظيفي في عمل الـ (Schema).

(1) Graham, 1975. P281+ Leachey and Harris, 1987 P408-409.

(2) Santrock, 1992. P585 - 588.

وهتان المرحلتان تمثلان تمسير بياجيه لعمليه اكتساب المعاهيم والبس المعرفة كما أنهما الأساس في تمسير تطور التفكير عند الأطفال⁽¹⁾

واعتماداً على النظرية المعرفية لبياجيه طور كولبيرج نظاماً خاصاً به حدد فيه مراحل النمو الأخلاقي ثلاث مراحل رئيسة قسمت كل منها إلى مستويين ثم صاف إليها مرحلة سلعة كما سبق الحدث عن ذلك في صعداته بساهه. فقد اعتقد كولبيرج أن الفرد ينتقل بمائياً عبر هذه المراحل بالتدرج مرحلة مرحلة، دون أي قصرة عن أي منها، ودون أن ينحصر إلى الوراء، كما اعتقد بعلمية نظريته بمعنى أنها تنطبق على كل الثقافات دون استثناء⁽²⁾.

وتبين من تصنيف كولبيرج للمراحل أن الفرد في تطور مستمر خلق. وأنه ينتقل من التمرکز حول الذات إلى زيادة في الموضوعية، ومن التفكير في النتائج المادية الملموسة إلى التفكير في القيم المجردة، ومن الاهتمامات الشخصية إلى الاهتمام بالمسؤوليات الاجتماعية، ومن الاعتماد على معايير خارجية إلى الاعتماد على معايير ومبادئ داخلية ذاتية⁽³⁾.

فالعامل الحاسم في التطور الخلفي حسب رأي كولبيرج هو المحور الاجتماعي الذي تتور هه الصراعات لدى الفرد، والدور المناسب الذي يمكن أن يلعبه ويؤثر في إعادة تركيب أحكامه الخلقية، ووظيفة التربية الخلقية حسب رأي كولبيرج أن تسهل نمو الفرد خلال المراحل الست بقدر ما تسمح له بالإمكانات كلها، وإذا توقف الفرد عند مرحلة معينة فعلى التربية لخلق أن تعمل ما بوسعها لاستمرار ارتقائه إلى المرحلة التي تليها⁽⁴⁾.

والذي يهم في التربية الخلقية واتكساب الحلول الخلقية هو نوع

(1) Santrock, 1992 P585-588.

(2) Huston, 1991 P3413.

(3) Huston, 1991, P3407 + Sprinthall, 1987 P247

(4) Joyce, 1986 p 122

معين من المضج يبدأ حسب تصنيف بيراجيه في مرحلتى العمليات الحسية والعمليات المجردة، وما ينطبق على الجانب للمعرفة في السلوك، الاخلاقي ينطبق على الجانب الاتصالي من حيث أنه يمكن تصور مراحل للتطور، الاتصالي لى بلارم أو مواكب اتعمال الطفل من مرحلة الاعتماد على الآخرين إلى مرحلة الاستقلالية، أو من مرحلة التمركز حول الذات إلى مرحلة إترك وجود الآخرين⁽¹⁾.

ويؤكد هيجوتسكي على أهمية المتاعير في تكوين كثير من السمات لخلقية للإنسان، فعملية الطفل لحالة انفعالية متكررة تصبح مع اشتداد سبب في ظهور ميزة ثابتة أو عادة مستقرة أو سمة من سمات الطبع⁽²⁾.

ويشير كولبيرغ إلى ارتباط العمليات المعرفية ومراحل النمو، المعرفية بالحكم الأخلاقي، ويقول أن مرور المراهقين بمرحلة التفكير المجرد شرط ضروري ولعكسه غير كاف للانتقال إلى المرحلتين الخامسة والسادسة من الحكم الأخلاقي. وتشير دراسات كولبيرغ وكولبي كما ورد في كولبي (Colby, 1974) إلى ارتباط الحكم الأخلاقي بالمرء باعتباره متغيراً ناعياً أو هرمياً يمر بمراحل مختلفة كلما تقدم الأفراد بالعمر. شريطة توفر الخبرات الاجتماعية الكافية ومستوى معين من التعليم⁽³⁾.

2. الخصائص الفردية للطفل:

بالرغم من أن لكل مرحلة عمرية خصائصها المميزة، أي أن الأطفال في المرحلة العمرية نفسها يختلفون في كثير من خصائصهم الفردية، فهم محتلمون في مستوى البكاء، وقدرتهم على التكيف مع المواقف الاجتماعية وغير الاجتماعية، وأيضا في كثير من الخصائص الشخصية والانفعالية كأن نقول:

(1) Bernstein, 1991 P 66-67 + Sanrock, 1967 P 585-606

(2) دراسات 2004، ص 1

(3) Hurten, 1991. P 3410 + Colby, 1974. P 77

أن طاعلا أكثر قدرة على التحكم بسلوكه من آخر ، أو أكثر أو أقل امتثالا للأطعمة ، أو أن لديه استعداداً للتعلم بدرجة أكبر أو أقل من طفل آخر⁽¹⁾

ويؤكد بلاكهام (Blackham, 1983) أن المعتقدات الدينية تؤثر في الأحكام الأخلاقية للفرد وتمكينه الأخلاقي بوجه عام، مشيراً إلى أن التفكير الأخلاقي معني بالقرارات وحالات الأخلاق والحماس المتصلة بالموقف والواجبات، وكذلك تفعل المعتقدات الدينية التي تلعب دوراً مهماً في المبادئ الأخلاقية في توجيه السلوك واتخاذ القرارات الأخلاقية⁽²⁾

ومن خلال عدد من الدراسات التي أجراها بيك (Beck, 1994) على الشباب بين أعمار (17-22) سنة بعد إنهائهم للتعليم الثانوي و نخرطهم في التعليم المهني ، يشير بيك إلى وجود تأثير ملحوظ لطبيعة المهنة التي يتعلمونها وأجوائها الأخلاقية ومعاييرها على الحكم الأخلاقي لديهم⁽³⁾، ويقول رست وزملاؤه (Rest, 1985) أن المكونات الأربعة للأخلاق (الحساسية الأخلاقية، والحكم الأخلاقي، والدافعية الأخلاقية، والشخصية الأخلاقية) تؤثر في بعضها البعض، ومعنى ذلك أن فهم الموقف الأخلاقي والقدرة على اتخاذ لأدوار مختلفة لشخص الموقف، وإدراك وتفسير وجهات النظر المتعارضة، والدافعية الأخلاقية، وقيم المرد واتجاهاته وصفاته الشخصية، كلها تؤثر في الحكم الأخلاقي والسلوك الأخلاقي لديه⁽⁴⁾

ومن هنا نتوقع أن يختلف الأطفال في مستوى فهمهم وتمثلهم لقواعد السلوك الأخلاقي حتى في المرحلة العمرية الواحدة.

3. هو مل البيئة الاجتماعية،

وكما ورد في (نسخواتي 1984) فقد أكدت نتائج دراسات موسى

(1) Zimbardo, 1980. P 63 + Rubinstein, 1982. P 622

(2) Blackham, 1983. P 83

(3) Beck, 1994. P 2478

(4) Rest, 1985. P 14

وكولبيرغ وبرورنتلن (Mussen, 1970. Kohlberg, 1976. Rosentan, 1978) أن لأخلاق هي نتاج أوضاع ومثيرات بيئية متنوعة تختلف باختلافها وتنوع تنوعها، ويشير ووزنيك وفيشتر (Wazniak & Fisher, 1993) كما ورد في (Lind, 1995) إلى أن تفكير الأطفال نمو ضمن محتوى اجتماعي وبيئي معين، حيث تؤثر هذه العوامل الاجتماعية والبيئية والثقافية المعقدة والمتداخلة على سلوك الإنسان وتفكيره. كما يؤكدان أن بناء الطفل النشط لمهامه الذاتية (كما يقول بيلجيه والمعرفيون) إنما هو عملية اجتماعية في جوهرها تحدث في الأسر والمدارس ومع الرفاق وضمن إطار الشفافة العامة والتفكير الإنساني الذي ينعكس على السلوك ولا ينفى أن يدرس في عزلة عن المشاعر والانفعالات والاعتقادات والقيم والملامح المادية للعالم ككل، ويؤكد الباحث أن كلاً من تفكير الإنسان وسلوكه يتغيران بشكل هبوي بين وقت وآخر، وبما أن الحكم الأخلاقي هو جزء من التفكير الإنساني بوجه عام فإن ما يصدق على التفكير يصدق كذلك على الحكم الأخلاقي والسلوك الأخلاقي بشكل عام⁽¹⁾

ويشير باندورا أيضاً إلى أهمية العوامل الاجتماعية ويقول إن الأطفال يتعلمون السلوك الأخلاقي من خلال مراقبة وتقليد النماذج المحيطة بهم⁽²⁾ ويؤكد فيجوتسكي أهمية البيئة الاجتماعية والثقافية، فالعمليات الذهنية العليا (Higher mental processes) كالتمكير والتذكر الإرادي ولغاتنا توجد في البيئة الاجتماعية في شكل نفسي خارجي (Interpsychic) ويمثل عملية الاستدخال يستحوذ الفرد عليها تدريجياً متحدة في الطور الأخير شكلاً نفسياً داخلياً (Intrapysicale)، وعملية التحول من الخارج إلى الداخل (التدوير) تجتاز أطواراً متعددة يلعب الفرد خلالها دوراً إيجابياً وفعالاً⁽³⁾

(1) يشير تير، 1984، ص 485 + 66 Lind, 1995.

(2) Huston, 1991 P 4634

(3) عامود، بتر النجى، 2003، ص 2.

وبوكند ناحوم وفيشر (Noam & Fisher) كما ورد في (Lind, 1995) على أن دراسة نمو العقلي بما فيه التفكير والحكم الأخلاقي يجب أن تكون في محتواها الاجتماعي، ويركز على أهمية العلاقة بين البشر ونورها في تنمية التفكير والحكم الأخلاقي مستقيمين الاتجاهات التي تنزع إلى التركيز على الأفراد ودراساتهم كما لو كانوا يعيشون في عزلة اجتماعية، ويخلص الباحثان إلى أن الإنسان مخلوق اجتماعي، ولا يمكن دراسة سلوكه أو عملياته العملية دون اعتبار علاقاته بالمحيطين به وبمجتمعه وثقافته بوجه عام⁽¹⁾ وتتمثل هذه العوامل في دور الأسرة والمدرسة ومجتمع الرفاق، ووسائل الإعلام.

دور الأسرة:

للأسرة أهمية خاصة في تشكيل معايير السلوك الأخلاقي منذ أن يبدأ الطفل لتعرف على بيئته الاجتماعية والتي تتألف في صورتها الأولى من الأبوين وأفراد الأسرة التي نشأ فيها، ومن خلال التأثيرات المختلفة للوالدين يتعلم الطفل الامتثال للكبار وتقليدهم واحترامهم، ويتعلم كثيراً من قواعد لسلوك الأخلاقي من خلال ما يفرسه عالم الكبار خاصة الأبوين عليه. ويشأ هذا التأثير بحكم أن الأبوين هما اللذان يلبيان الحاجات الأساسية عند الطفل، ومن هنا يحاول الطفل أن يمثل لرفضات وأوامر الشخص الذي يشبع حاجاته، ومع تقدم الطفل بالعمر، يأخذ تدريجياً باستيعاب وتمثل قواعد لسلوك الخاصة بالأسرة. وهذه القواعد قد تختلف قليلاً أو كثيراً من أسرة إلى أخرى أو بين طبقة اجتماعية إلى أخرى⁽²⁾.

ويمكن أيضاً أن تختلف قليلاً أو كثيراً بتأثير مجموعة أخرى من العوامل أو الظروف الخاصة بالأسرة كمن تكون الأسرة في مستوى المقرر أو

(1) Lind, 1995 P 67

(2) Turner, 1983. P 280 + Jarvella, 1981 P 33-34

الغنى أو كان يكون الوضع السكني في مستوى الضيق أو الاتساع، أو كان يعلب على الأسرة مستوى ثقلي في منزل أو مرمع: أي إذا كان الأبوان في مستوى الأسرة، أو على درجة عالية من الثقافة، مما قد يؤثر في الطريقة التي يعامل بها الأبناء مع الحفل، ولأي درجة يتيحان له فرصة التعبير الذاتي والحرة في لاحتياار أو لأي درجة يفرضان عليه صوابط ملزمة في تصرفاته⁽¹⁾

ومن ذلك يستخلص أن هناك مجموعة من العوامل في الأسرة تساهم في تشكيل البنية الأخلاقية عند الطفل، ومن هذه العوامل المستوى الثقافي والاجتماعي، والاقتصادي، والسكني وفي بعض الحالات العامل الإثني العرقي (Ethnic)⁽²⁾

ب. دور المدرسة:

تمثل المدرسة الوسيط الرسمي النظامي الذي ينقل معايير لسلوك الأخلاقي التي أقرها المجتمع في النظام التربوي بشكل عام إلى الطلبة ويفترض بهؤلاء الطلبة أن يتعلموا هذه القواعد، ويتمثلوها في سلوكهم في الوقت الذي تفرض فيه المدرسة نظاماً انضباطياً يمكن أن يعاقب من يخالف هذه القواعد ويمرر من يتمثلها. ومن هنا تلعب المدرسة دوراً مهماً في تشكيل قواعد السلوك الأخلاقي عند الطفل. وقد تختلف هذه القواعد بعض الشيء عما اكتسبه الطفل في الأسرة وإذا ما التزمت المدرسة والعامون فيها، وبخاصة المعلمون بالصيغ الرسمية المفبرعها في السياسات التربوية وأهدافها المبنيّة عن فلسفة المجتمع ونظام القيم عندئذ تمثل المدرسة الصيغ الرسمية لتعليم التي يتوقع من الطفل أن يتعلمها ويستوعبها ويتمثلها في سلوكه، ويشير كل من ليند (Lind) ورست (Rest) إل أن الحكم الأخلاقي هو نتاج العملية التربوية في البيت والمدرسة، وأن كفاية الحكم الخلقى ترتبط إحساساً

(1) Zimbardo, 1989 P 82

(2) Rosenblatt, 2000 P 101 + Rubinstein, 1983, P 822 + Weiner, 1989 P 108

وبشكل عال مع طول مدة التعليم الذي تلقاه الفرد ونوعيته، وأن كفاية الحكم الأخلاقي يرتبط سلباً مع العمر إن لم يكن مصحوباً بعمليات تربوية وتعليمية، وأن هناك نمواً مطرداً لكفاية الحكم الأخلاقي لدى المراهقين طالما أنهم يواجهون العملية التربوية في المدرسة والكلية والجامعة، لكن ذلك لا يعني وجود مصادر أخرى للقيم يتعرض لها الطفل ويمكن أن تؤثر في تكوينه الأخلاقي ومنها مجتمع الرفاق ووسائل الإعلام⁽¹⁾

ج مجتمع الرفاق.

يتألف مجتمع الرفاق من أطفال في المرحلة العمرية نفسها يشاركون بعضهم بعضاً في ألوان من النشاط تتمثل في خصائص المرحلة العمرية لواحدة، وبشكل هذا النشاط مصدر متعة ومصدراً مهماً لإشباع حاجات أساسية عند الطفل، وخلال تفاعل الأطفال في مجتمع الرفاق تنشأ بينهم معايير وقواعد تحكم سلوكهم أو الطريقة التي يستجيبون بها للمواقف المختلفة، وقد يشأ عن ذلك فهم مختلف أو تفسير مختلف لما تمرسه المدرسة أو الأسرة ويظل هذا التأثير من حيث استمراره في الحدود الخاصة به، إذ أن معايير مجتمع الرفاق تأخذ تدريجياً بالتعمل وتتغير بتقدم العمر، وبفعل عوامل السلطة العكسرى في الأسرة والمدرسة، وتظل هناك احتمالات قائمة بأن يتروك مجتمع الرفاق آثاره القريبة أو بعيدة المدى على مظلومة القيم والأحكام الأخلاقية المنشككة عند الطفل وقد قام هورجي وولشن (Furgy & Wolshin Le) بدراسة استخدام التأثير الاجتماعي في تعديل الأحكام الأخلاقية عند المراهقين على عينة من التلاميذ تم اختيارهم عشوائياً من المدرسة الإعدادية، وقد أظهرت النتائج أن المراهقين من كلا الجنسين يستجيبون لضغوط الأقران المباشرة في تحويل الأحكام لخلقبة التي كانت لديهم⁽²⁾

(1) Huston, 1997 P 3406 - 3408 + Turner, 1993. P 281

(2) محمد فنجي، 1983 ص 23

تشمل وسائل الإعلام كل ما يمكن أن يتعرض له الطفل من حرات معبوعة أو مربية أو مدونة في كتب الأطفال وقصصهم ومجلاتهم إضافة إلى لراديو والتلفزيون، ولا يتسع المجال هنا لتقسيم ما يبشر ويصل إلى أيدي الأطفال لأن مثل هذا الأمر يحتاج إلى دراسات متخصصة ونكتفي بالإشارة هه إلى أن أكثر المواقف التي يتم بها حدوث النمذجة الرمزية* هي عمليات التعلم من وسائل الإعلام والاتصال، فقد أصبحت هذه الوسائل مصدراً مهماً للتعلم الاجتماعي والأخلاقي، وتعتبر هذه الوسائل بإمكانية نقل معظم المعرفة المتعلقة بالسلوكيات المعقدة، بل ويمكنها عرض سلوكيات لا يمكن ملاحظتها في حياتنا الواقعية بشكل تفصيلي وواضح وتؤدي هذه الوسائل طوراً مهماً في عملية التنشئة الاجتماعية بما تقوم به من دور في غرس وتمييق القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى الأطفال.

إن لنمذجة من خلال هذه الوسائل تعتمد على كل من التمثيل الصوري المتحرك أو الثابت، وعلى الوصف اللفظي، وهذه الإمكانيات في الجمع بين التمثيل الصوري من جهة والوصف اللفظي من جهة أخرى أعطت عملية لنمذجة هذه قدرة أكبر على التأثير، وهناك شكل آخر من أشكال الاتصال يمكن من خلاله حدوث التعلم بالنمذجة وهو الاتصال بالكلمة و لصورة المكتوبة والمطبوعة (رواية، قصة، مجلة، ...) وهذا النوع من النمذجة أقل إثارة للانتباه من النماذج المتحركة وأقل منها جاذبية وتأثيراً ويبقى النموذج التلمزيوي هو الأكثر حضوراً وهيمنة على الأطفال لأن الصورة المتحركة هي اللغة الأساسية في هذا النموذج، فما يثبت من نماذج ككرتونية مدبلجة تقدم أشكالاً من السلوك تعرض نصوصها على الأطفال، ليس فقط من خلال محتوى النصوص الروائية التي تتضمنها المشاهد أو الأوزار التي تؤديها الشخصوس، ولكن أيضاً من خلال مجموعة المؤثرات في الحركة والصورة.

* مفهوم بانديورا في النمذجة الرمزية لعمد كواحد من منطلقات هذه الدراسة

و الأسلوب والموقف والتي تتألف مع بعضها البعض في المشهد الواحد لتبرز بحسب سلوك أو قيم اجتماعية معينة وسلبيات سلوك أو قيم اجتماعية أخرى . ومعمل القول أن التلفزيون يعتبر أحد أهم وسائل الإعلام وأكثرها شيوعاً وقرباً وجاذبية لدى الطفل بما يعرضه من قصص وعلام ورموز يشاهدها الطفل، وقد يبدو الهدف الظاهري منها هو التسلية، ولكن الوظيفة الكامنة لهذه المصاميم هي دمج وغرس الكثير من القيم التي تحملها في شخصية الطفل والتي تصبح فيما بعد ذات تأثير على سلوكياته الاجتماعية والأخلاقية، وقد أظهرت عدة دراسات بأنه أصبح هناك أهمية خاصة لدور التلفزيون باعتباره أعمق وسائل الاتصال وأكثرها شيوعاً، حيث أصبح جهاز التلفزيون متواجداً في كل بيت، وأصبح لكل طفل حصص وقتاً لا بأس به من حياته اليومية في مشاهدته⁽¹⁾.

وأوضحت بعض الدراسات أنواع البرامج التي يهتم بها الأطفال أكثر من غيرها، مشيرة إلى أن وسيلة الإعلام هذه تنقل إلى خبرات الطفل السمعية والمرئية مشاهد تحمل في طياتها اتجاهات وقيم اجتماعية وأخلاقية، يمكن أن يتأثر الطفل بها بدرجة تعتمد على العوامل الأخرى التي تمت الإشارة إليها، كما أن هذه الدراسات توضح أن هناك كثيراً من التوافق أو التعارض بين ما تعلمه الطفل من مصادر أخرى، وما يتعرض له أمام شاشة التلفزيون⁽²⁾.

وهناك مجموعة كبيرة من الدراسات التي تناولت أثر التلفزيون على سلوك الأطفال بما فيه ذلك توجهاتهم القيمية، حيث يسهم التلفزيون إسهاماً فعالاً في تشكيل قيم المرء سلباً أو إيجاباً باستخدام مجموعة من العناصر ستمد ما توافقياً أو تبادلياً، بحيث يمكن تعريب عنصر أو إظهار آخر حتى تتم عملية التشكيل معتمداً في نفس الوقت على رصيد المرء والمجتمع من مكتسبات سلوكية واستعداداته لتقبل سلوكيات جديدة⁽³⁾.

(1) Heinz, 1983 P 17+ Williams, 1980. P 125

(2) Singer and Singer, 1983. P 326 + Parker, 1985. P 469

(3) عاطف السيد، برامج الأطفال التلفزيونية ص 208.

وكما ورد في دراسته قام بها توفيق يعقوب حول طبيعة مصامين لرسوم
للمتحركة التي بثها تلفزيون قطر بواقع ساعتين يومياً في الفترة الرسمية ما بين
2001، 11/3 إلى 2001/11/10 أشار الباحث إلى أن القيم العنصرية والسلوكية
تمثل مع القيم الاجتماعية أكثر من ثلاثة أرباع القيم التي تتجلى المود الموجهة
للطفل وتعود هذه السبب المرتفع إلى قيم مثل الثقة بالنفس والشجاعة وقوة
الإرادة والعلم والطلاقة والصبر والأمانة وهي قيم إنسانية وعالمية تتواءم في
كل الثقافات ولدى كل الشعوب، ولهذا السبب يتم التركيز عليها في
قصص المغامرات وأفلام الكرتون، أما القيم السياسية والدينية فسيبها
مهيمنة جداً لأن شركات إنتاج الكرتون سواء أكانت أمريكية أو جنوب
شرق آسيوية تتعاضد في معظم الأحيان الحوص في المسائل لعقائدية
ولسياسية لأن السوق الذي تروح فيه منتجاتها هي سوق دولية وتفصل من
هذا المنطلق تجنب إثارة الحساسيات⁽¹⁾

وسيتم تلخيص بعض هذه الدراسات التي أجريت حول هذا الموضوع في
الفصل اللاحق، ولا شك بأن موضوع القيم والسلوكيات الأخلاقية المتمثلة في
برامج الأطفال الكرتونية تثير الكثير من الجدل والمناقش، وتعرض الأطفال
لمشاهد التلفزيونية، وتأثير هذه المشاهد على المنظومة القيمية لديهم يبقى
مثار تساؤلات عديدة حاولت هذه الدراسة الإجابة عن بعض منها

(1) توفيق يعقوب، برامج الأطفال التلفزيونية 2002، ص 5.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

كانت أوائل الدراسات والبحوث حول تأثير البرامج التلفزيونية على الطفل قد أجريت في الخمسينيات، وقام بها ويلور شرام وزملاؤه في الولايات المتحدة، والأمريكية، بينما أجرب هيلدا هيملوويت وزملاؤها في بريطانيا دراسات معادلة. وقد دارت البحوث حول قدرة البرامج على تشكيل اتجاهات الطفل وتغيير سلوكه، وقد أكدت هذه الدراسات وجود علاقة معقدة بين التلفزيون والمؤثرات الأخرى في حياة الطفل. كما أشارت هذه الدراسات بظورتها إلى لطفل باعتباره عضواً شطاً متفاعلاً مع البرامج وليس مستقبل سلبياً لها. وقد عالجت البحوث جانبين، الجانب النفسي والجانب الاجتماعي، وقد تبنت هذه الدراسة الجانب الاجتماعي وبالتحديد الجانب الاجتماعي الأخلاقي (رغم أهمية لجانب النفسي التي لا نستطيع إنكارها) وعليه فقد كانت الدراسات التي حاولنا الإشارة إليها منسجمة مع المطلقات الأساسية للدراسة، وأولها مفاهيم النمو المعرفي كما طرحها بعض علماء النفس مثل بياجيه، وثانيها مطلقات تتعلق بمفاهيم النمو الأخلاقي كما طرحها عالم النفس كوليبرغ وكيف يربط هذه المفاهيم الأخلاقية بمفاهيم النمو المعرفي، وثالث هذه المطلقات متمثل في اتجاهات نظرية التعلم الاجتماعي المتمثلة في التعلم عن طريق المحاكاة، والتمدح كما طرحها باندورا، وكيف يتعلم الطفل أنماطاً من السلوك بما في ذلك المعتقدات والقيم وأشكال المعرفة المحددة عن طريق المحاكاة وتقليد النماذج المقصمة في وسائل الإعلام المستمرة، وهناك مطلق رابع وهم بسطة هذه الدراسة وهو المنبثق عن دراسة النمو عامة والتي توصلت أن لحرب الطهولة تأثيراً خاصاً في تكوين شخصيه الراشد.

ويذكر أدب الموضوع دراسات عدة اهتمت بتقصي العلامة بين مرحري النمو المعرفي ومراحل النمو الخلفي ومنها دراسة لى (Lee Maureen. 1971)

التي أجريت على عينة تتراوح أعمار أفرادها بين (5-17) سنة من لطلاب الإبحير . وأظهرت نتائجها وجود علاقة بين مراحل بياجيه المعرفية وبين مراحل الأحكام الحلقية على مقياس كولبيرغ، حيث أمكن الحصول على معاملات ارتباط بين هذه المراحل تراوحت من (0.26-0.7) بمتوسط (0.49) ويعرولي سبب هذا الانخفاض في معامل الارتباط إلى اتساع المدى العمري لأفراد الدراسة⁽¹⁾

وتشير دراسة كيسبي ووستون (Keasy and Weston, 1973) التي طبقت على عينة مكونة من 20 طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (7-9) سنوات، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث تم اختبارهم على مهمات بياجيه (اختبار التصفيف، اختبار الاحتفاظ، اختبار الورق واختبار الحجم) إلى أن 15 طفلاً من أفراد العينة الذين اعتبروا في مرحلة العمليات المادية على مهمات بياجيه تورعوا على المرحلة الحلقية الثانية على مقياس كولبيرغ، وأن طفلين في سن السابعة وطفلاً واحداً في سن التاسعة ممن اعتبروا في مرحلة العمليات المادية على مقياس مهمات بياجيه صنّفوا في المرحلة الحلقية الأولى على مقياس كولبيرغ، وفي هذا إشارة واضحة إلى أن أطفال مرحلة العمليات المادية على مقياس بياجيه يتوزعون على المرحلة الأولى والثانية على مقياس كولبيرغ⁽²⁾.

أما دراسة لينج فورد وجورج (Leang Ford and George, 1973) فقد استهدفت قياس النمو العقلي والنمو الحلقى عند فئة من المراهقين تراوحت أعمارهم ما بين (12-15) سنة، واستخدمت في الدراسة مهمات بياجيه للأجسام لطافية، ومقياس كولبيرغ للأداء على مراحل النمو الحلقى،

(1) Depalma and Foley, 1975, P 45

(2) Depalma and Foley, 1975, P 46

وأظهرت النتائج وجود علاقة مباشرة ما بين التفكير المنطقي ومستويات الحكم الخلفي عند المراهقين موضوع الدراسة⁽¹⁾

أما دراسة توملينسون وكيمبي (Tomlinson-keasey and keasey, 1974) فقد أجبرت العلاقة بين مستوى النمو المعرفي ومستوى النمو الخلفي في عشرين محددين (12 و 19 سنة)، وكل أفراد العينة من الإناث من طلبة المدارس الثانوية والكليات، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك مؤشراً واضحاً على وجود علاقة بين النمو المعرفي والنمو الخلفي معبئة بمعامل ارتباط تراوحت قيمته بين (0.58-0.60) وأن هذه العلاقة مستقلة عن عامل العمر، أي أن المستوى المعرفي للفرد يفسر النظر عن عمره هو الذي يرتبط بمستوى الأحكام الخلفية⁽²⁾

وفي دراسة طولية لنشارلز وايت وباسي باشل (Charles White and Nancy Bushnell, 1974) أجريت على أطفال من جبر البها ما أشارت نتائجها إلى أن مراحل كولبيرغ هي مراحل عالمية، وأن الحكم الخلفي للأفراد ينمو بتقدم أعمارهم، حيث نظير النتائج إلى نمو عامل المراحل الخلفية للأعلى، وأن عامل الجنس ليس ذا دلالة في نمو الأحكام الخلفية⁽³⁾

وفي دراسة توريل (Turiel, 1978) التي استخدم فيها مقياس كولبيرغ المعدل لبيئة التركية على عيانت من فئات عمرية 10-11، 12-13، 14-15، 16-17، 18-25 سنة للتأكد من نسق النمو الأخلاقي الذي أشار إليه كولبيرغ وعلاقة هذا التطور بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي، توصل توريل إلى أن الحكم الخلفي له صيغة تطويرية، فكلما تقدم العمر كلما قل وجوده في المراحل الدنيا حسب تصنيف كولبيرغ⁽⁴⁾.

(1) أريادوس، 1982 ص 11.

(2) Depalma and Foley, 1975. P 49-50

(3) Charles White, 1978. P 58-65

(4) Depalma and Foley, 1975. P 51 + Turiel, 1978. P 50-55

أم دراسة لورانس ووكر وبوند ريتشاردز (Lawrence Walker and Boyd Richards. 1978) التي تناولت النمو المعرفي كعامل مؤثر في الانتمال من مرحلة حتمية إلى أخرى، فقد اهتمت بالعلاقة بين المستوى الأخلاقي التقليدي ومرحلة العمليات المحددة، وأصكت الفرضية القائلة بأن أفراد المرحلة الخفيف الثالث والدين يصممون على أنهم فعلاً في مرحلة العمليات المحددة ينتقلون إلى المرحلة الخفيفة الرابعة، وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن النمو المعرفي متغير هام للنمو الخفيف وأن يكون المرء فعالاً في مرحلة التفكير المجرد ضروري لوصوله إلى المرحلة الخفيفة الرابعة⁽¹⁾

وفي دراسة أجرتها ستيفرات وليون (Stewart and Passual Leon 1992) على مئة وعشرين طفلاً تراوحت أعمارهم بين (10-16 سنة) أشارت إلى أن النمو العقلي شرط ضروري، ولكنه غير كاف لنمو الحكم الأخلاقي⁽²⁾

وفي دراسة لهور ونشارلز (Hoon, Charles. 1994) في سنغافورة طبقت على 800 مرءق تراوحت أعمارهم بين (13-18 سنة) احتيروا عشوائياً من ست مدارس وجدت الباحثان أن هناك هنز، انتمالية بين مرحلتي التفكير المادي (Concrete Thinking) والتفكير المجرد (Formal Thinking) يمر بها المراهقون وأن هناك تفاوتاً كبيراً بينهم في القدرة على التفكير في الاحتمالات النظرية الممكنة بعيداً عن الاحتمالات المادية المباشرة -ولصالح الذكور مقارنة بالإناث- مما أدى إلى التأثير على أحكامهم الأخلاقية وتفاوتها تبعاً لذلك⁽³⁾

ويشير كولبيرغ (Kohlberg 1984) من واقع البحث العلمي الذي أجراه على (72) فرداً تراوحت أعمارهم ما بين (10-16) سنة، واستخدم أثناء مقابته معهم قصصاً تدور حول شخص ما في مأزق أخلاقي وترك للمعوص أن

(1) Walker, 1978. P 95-103

(2) Stewart, 1994. P 251-270

(3) Hoon, Charles, 1994. P 58

بذكر ماذا يعمل لو حل مكان هذا الشخص مع إعطاء قرارات لهذا العمل أو السلوك، واستطاع كولبيرغ تشيئة لهذه الدراسة أن يصل إلى تحديد من مرحلة تتبين فيها مبررات إصدار الأحكام الأخلاقية، وأشار إلى ارتباط العمليات المعرفية ومراحل النمو المعرفية بالحكم الخلفي، ويصوّل أن مرور المرء بمرحلة التفكير المجرد شرط ضروري ولكه عر كاهو للانتقال إلى مرحلتين الخامسة والسادسة من الحكم الأخلاقي، حيث يؤكد كولبيرغ أهمية التعليم والتعرض للخبرات الاجتماعية، وأهمية دور التربية الديمقراطية في تنمية الحكم الأخلاقي⁽¹⁾

وتشير مارفايز ورفاقها (Narvaez 1998) من واقع دراسات أجروها على عينات من طلبة الصفين الثالث والخامس الابتدائيين وعدد من الر شدين، إلى أن فهم الموقف الأخلاقي يؤثر في الحكم الأخلاقي وأن هذا الفهم هو متغير نهائي⁽²⁾

وهناك دراسات لأثر الممدحة في تعلم السلوك الخلفي منها دراسة بانسورا وروس وروس (Bandura and Ross and Ross 1963) التي قام من خلالها الباحثون بدراسة للمقارنة بين النماذج العدوانية الحقيقية الحية و لنماذج المقدمة من خلال أفلام كرتونية مسموعة وتأثيرها على سلوك العدوان لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، وبعد إجراء الدراسة على أربع مجموعات من الأطفال، ثلاثة منهم تعرضوا لنموذج من النماذج العدوانية، ومجموعة رابعة صابطة لم تتعرض لهذه النماذج العدوانية، وجد أن الأفراد الذين شاهدوا لنموذج لعدواني أظهروا استجابات عدوانية شبيهة بسلوك النموذج أكثر بكثير من الذين لم يشاهدوه، وأظهرت النتائج أيضاً أن النماذج المقدمة عن طريق الأفلام لها نفس العافية والتأثير للربط بالنماذج الحية في نقل المبادئ

(1) Kohlberg, 1965. P 28-31 + Depalma and Foley, 1975. P 2

(2) Narvaez, 1998. P 13-18

السلوك المعروف أما الافتراض بكون النمذجة ترتبط بنوع النموذج من حيث وظيفته وحياته فلم يتأيد إلا بشكل جزئي، حيث أظهرت النتائج فرقاً محدوداً بين النموذج الحملي الواقعي والنموذج الكرتوني⁽¹⁾

وفي دراسة يارو وزملائه (Yarrow and Others) تمت المقارنة بين نموذج حي ونموذج رمزي من خلال مواد لعب، ولوحظت تأثير هذين النموذجين في سلوك المساعدة والتعاطف لدى عينة مؤلفة من (104) أطفال في مرحلة لروضة وتم قياس سلوك المساعدة بملاحظة المبحوث وهو يقوم بمساعدة عامل صغير وأظهرت النتائج أن الأطفال الذين شاهدوا النماذج المعطية الحية كانوا أكثر مساعدة من الذين شاهدوا النماذج الرمزية⁽²⁾.

وفي دراسة أجراها (د. سعد عبد الرحمن 1974) لعرضة آثار النماذج للتعزيزية على أطفال الخليج، وقدمت لراقبة البحوث والدراسات الإعلامية بوزارة الإعلام الكويتية، وجد أن أطفال المدارس من سنة (10-14) سنة فصلوا شخصيات مثل غوار الطوشة، بباي، بات مان، كاسبار، هريد شوقي وكان صفات البطل الذي أعجب به (76.4٪) من أفراد العينة البالغة (1005) طالباً وطالبة هي: الإصعاك، والفصاحة، والشجاعة، والقوة، والمرح، وحب المعامرة ولطيفة، وقد صرح (76٪) من الأطفال ذوي السن الأصغر بميلهم لتقليد البطل، بينما صرح (66٪) من الأطفال ذوي السن الأكبر بميلهم لتقليد البطل، وعند سؤال الأطفال أفراد العينة إن كانوا يرغبون بأن يكونوا مثل البطل أجاب (76٪) منهم بنعم، في حين أجاب (24٪) منهم بلا، وقد خلص البحث إلى أن الأطفال في هذه السن قد يتأثرون بالقيم وأسماء السلوك التي تصدر عن أبطال المراجع الروائية التي يمرضها التلفزيون⁽³⁾

(1) Epstein, 1971 P 243 + Williams, 1980. P 38 + Baran, 1990. P 18 + Cornsack, 1978. P 223 + Libert, 1988. P 70-71

(2) المهدي، إبراهيم. 1980 ص 45

(3) الابراهيم، حسن، 1988. ص 108.

وفي دراسة أجراها باندورا وماكدونالد (Bandura and McDonald, 1963) هدفت إلى الكشف عن أثر التعزيز الاجتماعي وسلوك النموذج في تشكيل السلوك الخلقى لدى الأطفال، واشتملت على عينة من الأطفال تر وحت أعمارهم من (5-11 سنة) قدم لهم اختبار قبلي لتمييز الأطفال في مستويات أحكامهم الخلقية حسب نظرية بياجيه (تبعاً لنتائج السلوك أو المصدر)، وقسمت العينة إلى مجموعات ثلاث: الأولى لاحظت نموذجا ر شساً يقدم أحكاماً خلقية يتبعها تعزيز للنموذج والمحموس، والثانية شاهدت سلوكاً يتبعه تعزيز للنموذج فقط دون الملاحظ والثالثة لم تشاهد أي نموذج، وإنما كانت تراقب النموذج فقط حين يحكم المحموس حكماً مخالفاً لروح الأحكام التي أظهرها على الاختبار القبلي، وبعد المعالجة فحص الباحثون ثبات الأحكام عند الأطفال وتعميمها في مواقف اجتماعية مختلفة ثم قدم لهم معرض الاختبار القبلي نفسه، فأظهرت النتائج أن الأطفال الذين تعرضوا لنماذج تعدلت أحكامهم الخلقية، واستمر هذا التغير إلى ما بعد التجريب، مما حث الباحثين إلى اعتبار النموذج إحصاء فاعلاً في تعديل الأحكام الخلقية⁽¹⁾

وهدف دراسة كوان ورهافه (Cowan and others 1969) إلى التحقق من نتائج دراسة باندورا وماكدونالد (1963) والتي لم يريها باندورا وماكدونالد ما يوليد نظرية بياجيه في نمو الحكم الخلقى، انتقى الباحثان (32) طفلاً قسموا إلى أربع مجموعات، اثنتان منها أحكامهما موضوعية وحسب النتائج الظاهرة للسلوك، واثنان منها أحكامهما حسب النية والقصد من وراء القيم بالسلوك، وعرضت كل مجموعة للنموذج يقدم أحكاماً مخالفة لتوجهات وأحكام أفرادها الخلقية، ثم قدم الاختبار البعدي لإحدى مجموعتي الأحكام الموضوعية بعد التعرض للنموذج مباشرة وقدم للأخرى بعد التعرض للنموذج

(1) Bandura, 1969, P 275-278 + Bandura, 1969, P 274-281 + Miller, 1963, P 222

بأسبوعين، واتخذت الإجراءات نفسها في تطبيق الاختبار البعدي مع المجموعتين
 لأحريين (مجموعتي النية والمصدق من وراء السلوك) ولاحظ الباحثون تأثير
 بعض العوامل التي اعتقدوا أنها تؤثر في أداء المعنوسين مثل نوع فقرات الاختبار
 ووقت تقديمه، ومع أن معظم نتائج هذه الدراسة أشارت إلى أن أحسن
 المجموعات مرشحة بتأثير النمذج فإنهم رأوا أيضاً أنهم قدموا تساءلات لا تحيب
 عنها نظرية التمدجة في الحكم الخلفي وأشاروا إلى أنه لا يمكن لبعثهم أو
 بحث باندورا وماكينونالد إثبات أو نقي وجهة نظر بياجيه⁽¹⁾.

أما دراسة ريشتون (Rushion, 1975) فقد حاولت بيان الآثار العورية
 وطويلة المدى للنموذج، والوعظ والحكم الخلفي على كرم الأطفال، وقد
 تألفت عينة الدراسة من (140) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (7-11) عاماً،
 وقام الباحث بملاحظة الآثار العورية لهذه العوامل، والآثار بعيدة المدى عند
 اختبار الأطفال للمرة الثانية بعد شهرين من اختبارهم للمرة الأولى. وقد قيس
 سلوك السعادة وذلك بحساب عدد المطع التي أعطاهما الطفل للفقراء، وتم
 قياس الحكم الخلفي من خلال الإجابة على ست قصص من قصص بياجيه،
 وقد أوضحت الدراسة أن النموذج كان أكثر فعالية في إحداث سلوك
 لكرم، سواء أكان ذلك في الاستجابة العورية أو طويلة المدى، أما الوعظ
 فكان فعالاً على المدى الطويل، وإن لم يكن له أثر عوري ملاحظ، كما
 وجد الباحث أيضاً بعض التأييد لعلاقة الحكم الخلفي بالكرم⁽²⁾.

وفي دراسة داوود (1977) كان الهدف معرفة أثر متغيري العمر والتمرض
 لنموذج متمركز على أحد أبعد السلوك الخلفي وهو بُعد مقاومة الإمراء. قام
 لباحث باختيار عينة تألفت من (180) طفلاً من مدارس مدينة عمان أعمارهم
 تراوحت بين (6-12) سنة، قسموا إلى أربع مجموعات تعرضت المجموعة

(1) Cowan, 1969 P 261-266

(2) مهدي، إبراهيم، 1990، ص 88.

لاولى لهم يصور طملاً يغش ثم يتألب، وتعرضت المجموعة الثانية لمصم يصور طملاً يغش ثم يماهب، وتعرضت المجموعة الثالثة لمصم يصور طملاً يغش دون أن يتبع سلوك العش بكتابة أو عقاب، بينما لم تتعرض المجموعة الرابعة لأي هدم، ثم عُرض الأفراد إلى موقف إغراء يصمم وجود ألعاب أمام الطفل، وتفصي التعليل بعدم اللعب بها ولوحظ مدى استجابته الطفل لهذه التعليمات وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الأربع. ومسر الباحث هذه النتيجة باحتمالات عدة منها تأثير الخبرات السابقة ووجود بعض العوامل الموقفية التي أثرت على سلوك المصممين أثناء التجربة، وأشار لباحث إلى ضرورة القيام ببحوث أخرى تحقق مزيداً من الضبط لظروف التجربة، ومريداً من الدقة في تحديد بعض متغيراتها⁽¹⁾.

قام جروسبيك ورفاقه (Grusec and others 1978) بدراسة لمعرفة أثر ملاحظة نموذج لسلوك العطاء والإبثار والتعرض للتصحيح في سلوك العطاء عند الأطفال، وتألقت عينة الدراسة من (96) طملاً تراوحت أعمارهم بين (8-10 سنوات) وبعد تعريض أفراد العينة للمعالجة بثلاثة أسابيع طبقت عليهم اختبارات أظهرت نتائجها أن نموذج العطاء كان أكثر فعالية من نموذج التصحيح، وإن كان التصحيح فعالاً إلى حد ما. كذلك أظهر أطفال المجموعة التجريبية عموماً سلوكاً للمساعدة أكثر من أطفال المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا أي معالجة على الإطلاق⁽²⁾.

أجرى جولد سميث (Gold Smith, 1978) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مشاهدة الأطفال للتفريون وبين نموهم الاجتماعي واحتسار عينة مكونة من (34) طملاً وطملة تراوحت أعمارهم ما بين (3-4) سنوات من

(1) دارود، صلاح، 1977 من 28-30

(2) Grusec, 1978 P 920-923

مستويات اقتصادية متوسطة، وأظهرت النتائج العجز البارز الذي يلعبه
التفزيون في نمو الأطفال من الناحية الاجتماعية⁽¹⁾

وكذلك أجرى الباحثان سيرا فكن وروينقتين (Sprafken and Rubinslan 1979) دراسة للتعرف على طبيعة عادات مشاهدة الأطفال
للتفزيون ودرجة السلوك الاجتماعي الذي يمر في حياتهم المدرسية، واحار
عينة مكونة من (393) طالب وطالبة في الصفوف الثاني والثالث والرابع
الابتدائي، وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود ارتباط ذي دلالة
إحصائية بين عادات المشاهدة والسلوك العدواني بشكل يتفوق على الارتباط
الموجود بين هذه العادة في المشاهدة والسلوك الاجتماعي⁽²⁾

وقد أجرى خيروم ودوروثي سنجر من جامعة (Yale) في الولايات المتحدة
الأمريكية (Singer and Singer, 1981) دراسة على عينة مكونة من (141)
طفلاً من أطفال الروضة في منطقة كاتانيكت لمعرفة العلاقة بين مشاهدة
الأطفال للتفزيون والسلوك العدواني لديهم. وقد دلت النتائج التي توصل إليها
الباحثان على وجود علاقة هامة بين مشاهدة العنف التلفزيوني والسلوك
العدواني الفعلي لدى الأطفال⁽³⁾.

وقد قام (عاطف المبد سنة 1986) كما ورد في (جميعان 1990) بدراسة
تحليلية لعدد من برامج الأطفال التلفزيونية المقدمة في عدد من الدول العربية
(الجزائر، تونس، سوريا، الأردن، الكويت وقطر)، أظهرت عبدأً من النتائج
منها أن هذه البرامج تسمى إلى عرس عدد من القيم الاجتماعية والأخلاقية
وتوجه الأطفال إلى أنماط سلوكية محددة، وأهم هذه القيم الصديق (7.25)
والحبة والاحلاص والنظافة والنجاح (5.92) لكل منها، والمصحية الوطنية

(1) جميعان، 1990 ص 59-60.

(2) جميعان، 1990 ص 59-60.

(3) Liebert 1966, P 147-148

و لصبر (4.615) لكل منها، والإبداع (3.29) والتسلح والجمال والحربة
و لاسملاية (2.53) لكل منها، أما الحاجات النفسية التي سعت برمج
الأطفال إلى تحصيلها وإشباعها فهي الآتي:

لعملية (17.9) ، والخيال (16.42) ، والمعرفة (14.93) ، ولحب
(13.34) ، والنجاح (11.94) ، وتأكيد الذات (7.46) ، والتقدير
لاحتساعي (5.97) ، والتوافق الاجتماعي والاستقلال (4.48) ، لكل
منهما ، ولأمن (2.99)^(١)

وفي دراسة أجراها جميعان (سنة 1990) وحاولت التعرف على مدى
تحقيق برمج الأطفال في التلفزيون الأردني للحاجات النفسية والاجتماعية
للأطفال من سنة (9-12) سنة، وقد قام الباحث بتحليل مضمون عينة من
برامج لأطفال التي عرضت في التلفزيون الأردني في الفترة الواقعة ما بين 4/1
إلى 89/9/30، هكذا قام بإجراء دراسة ميدانية على عينة من أطفال المرحلة
الابتدائية العليا (الرابع والخامس والسادس) في مدينة إربد وقراه وأسفرت
الدراسة عن نتائج عدة أهمها:

- عملت برامج الأطفال التي عرضت في التلفزيون الأردني خلال فترة الدراسة
لتلبية على تحقيق (14) حاجة نفسية واجتماعية من حاجات الأطفال
بنسب متفاوتة وهي اللعب والفروع (19.23) ، والمعرفة (18.12) ،
والحبة ، وتعليم المعايير السلوكية وإرضاء الأقران (7.97) لكل منها ،
والتحصيل والنجاح (7.25) ، وتحقيق الذات (6.52) ، والتقدير
لاحتساعي (5.07) ، والحرية والاستقلال (4.35) ، والرعاية والتوجيه
والاسماء (3.62) لكل منهما ، وتقبل السلطة والأمن (2.90) ، وأخيراً
إرضاء الكبار (2.17).

- كانت أكثر البرامج تحقيقاً للحاجات هي الرسوم المتحركة (55.80) ،

(١) جميعان، إبراهيم، سنة 1990، ص 14 - ص 51

تلاها الحوار (21.01/)، ثم الحدث المباشر (15.22/)، فالتأليب لتمثيلي (35.74) وأخيراً العناء الفردي والجماعي (62.3/).

شاهد جميع الأطفال (عينة الدراسة) التلفزيون بمعدل ساعتين يومياً، أما برامج الأطفال التي تشاهدها عينة الدراسة فهي: توم وحيرى (27.95/)، وساندي بل (92.91/)، ومغامرات سبيلتك (91.89/)، وسينباد (22.91/)، والحيوت الأبيض (88.51/)، وكاليميرو (87.50/)، وأحباب الله (76.01/)، وافتح يا سمسم وأسماء لا تسمى (73.99/) لكل منهم، وشارلوك هولمز (70.27/)، ودكان الألعاب (68.84/)، وحكايات عمرو سليم (67.23/)⁽¹⁾.

وهذه دراسة إبراهيم (1990) إلى تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي متمثلاً في سلوك المساعدة باستخدام قصص تقوم شخصياتها بالمساعدة، وتألفت عينة البحث من 22 طالباً من طلاب الصف الثاني الأساسي في مدرستين من مدارس مدينة أسوان بجمهورية مصر العربية، قسموا إلى مجموعتين متماثلتين حيث تعرضت المجموعة الأولى لبرنامج يتألف من مجموعة من القصص تقوم شخصياتها بتقديم المساعدة للآخرين، وتركت الأخرى دون معالجة، وتم قياس سلوك المساعدة عند كلتا المجموعتين عن طريق مقياس صممه الباحث لدراسته، وأظهرت النتائج أن البرنامج الذي طبق أثر في المجموعة التجريبية بزيادة سلوك المساعدة لدى أفرادها⁽²⁾.

وهناك دراسات عدة اهتمت بمعرفة أثر الجنس في نمو الأحكام الخلقية منها الدراسة الطولية لتشارلز وايت وتانسي باشل (Charles White and Nancy Bushnell 1974) والتي سبق الحديث عنها في الصفحات لسابقة حيث أشارت هذه الدراسة إلى أن الجنس عامل ليس ذا دلالة في نمو الأحكام

(1) جيمس، إبراهيم سنة 1990 من 1-5 + من 51

(2) إبراهيم، المهدي، 1990 من 2-5

الحلقية ، وقد تكونت العينة من (428) طفلاً من الذكور والإناث تر وحت أعمارهم بين (8-17 سنة) وامتدت فترة الدراسة إلى ثلاث سنوات وكان معظم أفراد العينة من بيئات فقيرة ملبأ وتقاصاً وبيئت النتائج أنه كلما تقدم العمر بالأفراد قل احتمال وقوعهم في المرحلة الأولى، وراد احتمال هذا الوقوع في لمرحل الأعلى من مراحل التوزيع على مقياس كوليبرغ، وبالتحديد فقد نوع معظم أفراد العينة موضوع الدراسة هذه في المرحلتين الثانية والثالثة على مقياس كوليبرغ⁽¹⁾

وفي دراسة لريست (Rest, 1974) وجد أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التصكير الحلقى. وفي دراسة أخرى لريست تناولت من جهة 32 دراسة تبحث في الفروق بين الجنسين في الحكم الحلقى وجدت دراسات فقط أثبتت وجود ارتباط ذي دلالة بين الجنس والحكم الحلقى وفي كلتي الدراستين حصلت الإناث على درجات أعلى من الذكور، ومكشجة لمراجعتي للدراستات التي تناولت أثر الجنس على النمو الخلقى أشارت إلى أن الفروق بين الجنسين في الحكم الخلقى نادراً ما تكون ذات دلالة في المرحلة لبدأ والمرحلة العليا عند طلبة الكليات والراشدين⁽²⁾.

وقدم ووكر (Walker 1984) بمراجعة الدراسات المتعلقة بالفروق بين لجنسين في التصكير الأخلاقي في مراحل الطمولة والمراهقة المبكرة والمراهقة المتأخرة والشباب ووجد أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مرحلتى الطمولة والمراهقة المبكرة في خمس دراسات فقط من أصل (21) دراسة أجريت في هذه المرحلة العمرية أما في مرحلة المراهقة المتأخرة والشباب فإن نتائج مراجعته أظهرت عتداً محدداً من الدراسات التي وحد فيها فرق ذو دلالة بين الإناث والذكور في هذه السن

(1) White, 1978. P 56-65

(2) بشواقي، 1984 ص 488

حيث أشارت (10) دراسات فقط إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في التفكير الأخلاقي. أما فيما يتعلق بالدراسات التي بحثت، لفروق بين الحسنيين في سن الرشد، فقد لخص ووكر (Walker) (13) دراسة تصمت (1223) فرداً تراوحت أعمارهم بين (21-65 سنة)، وبين أن لفروق بين الحسنيين في التفكير الأخلاقي في سن الرشد، لم تختلف عما هي في المراحل السابقة، فمن بين (21) دراسة أظهرت (4) دراسات فقط فروقاً ذات دلالة لصالح الذكور⁽¹⁾

وفي دراسة لأمية بدران (1981) هدفت إلى التعرف على أثر جنس الطالب وعمره والمستوى الاقتصادي والاجتماعي في نوع الحكم الأخلاقي لديه، تكونت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة نصفهم من طلبة الصف الثاني الإعدادي تراوحت أعمارهم بين (13-14 سنة) والنصف الآخر من طلبة الصف الثاني الثانوي تراوحت أعمارهم بين (17-18 سنة) ومن المستويات الاجتماعية الثلاثة، مرتفع، متوسط، منخفض (ثم التحديد بناءً على استبانة خاصة لهذا الغرض) وتم قياس الحكم الأخلاقي بواسطة مقياس كوليبرغ المعرب للنمو الخلفي وأظهرت النتائج أن أداء الطلبة الأصغر سناً على المقياس يتورع على المراحل الثانية والثالثة، بينما يتورع طلبة الثاني ثانوي على المراحل الثانية والثالثة والرابعة والخامسة على المقياس مما يستدل منه على أن النمو الخلفي يتطور مع العمر. أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة بين أفراد الفئة العمرية (13-14) من الجنس الواحد والمستوى الاقتصادي الواحد في توزيعها على مراحل مقياس كوليبرغ. كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في توزيعهم على مراحل مقياس كوليبرغ وكذلك عدم وجود فروق بين الذكور والإناث داخل الفئة العمرية الواحدة والمستوى الاقتصادي الواحد. وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات

(1) Walker, 1984. P 50 + Sanrock, 1992. P 495

دلالة إحصائية بين طلبية العينة تمثلت المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثلاث وتوزيعها على مراحل المقياس كما أظهرت النتائج أيضاً أن طلبية فئات المستوى الاقتصادي الاجتماعي لكل من الفئتين العمريتين (كل على انفراد) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين توزيعاتهم على مراحل مقياس كوليبرغ العرب⁽¹⁾

وفي دراسة لرياض درويش (1987) في الأردن هدفت إلى معرفة توزيع طلبية جامعة الأردنية من الجنسين في الكليات العلمية والإنسانية والمستويات لدراسية المختلفة على مراحل التفكير الأخلاقي الست لكوليبرغ، ومعرفة دور الجامعة في تنمية مستوى التفكير الأخلاقي للطلبة، وهدفت أيضاً إلى معرفة فيم إذا اختلف توزيع طلبية الجامعة على المراحل الحلقية باختلاف جنسهم. وقد استخدم في هذه الدراسة مقياس كوليبرغ العربي لقياس الحكم الأخلاقي وأجريت الدراسة على 700 طالب وطالبة من طلبية الجامعة من مختلف الكليات والمستويات الدراسية بين الجنسين، ولقد أشارت النتائج إلى أن ثلثي الطلبة يقومون في المرحلة الرابعة (64.4٪) وأن ما يريد على ثلثهم يقومون في المرحلة الخامسة (34.2٪) وقد تبين أيضاً أن نسبة قليلة لا تزيد عن (3٪) وقعت في المرحلتين الثالثة والسادسة، كما أظهرت النتائج دوراً محدوداً للجامعة في تنمية الحكم الأخلاقي للطلبة حيث لم تظهر فروقاً كبيرة بين مستويات النماء الأخلاقي للطلبة في المستويات الدراسية الأربعة. كما أظهرت النتائج دوراً محدوداً للجامعة في تنمية الحكم الأخلاقي للطلبة حيث لم تظهر فروقاً كبيرة بين مستويات النماء الأخلاقي للطلبة في المستويات الدراسية الأربعة. كما أظهرت النتائج أن نوع الدراسة الجامعية التي يتلقاها الطالب علمية كانت أم إنسانية لا تسهم في زيادة مستوى تفكيره الأخلاقي، إذ جاءت لنتائج مقارنة بين الكليات العلمية والإنسانية، كما أظهرت النتائج

(1) بدر، 1981 ص 44-46.

أبصاراً وجود فروق طيفية جداً وتكاد تكون معلومة بين الخصائص في مستوى النماء الأخلاقي، فبينما كانت نسبة الذكور الذين صنفوا في المرحلة الرابعة (5/60) من عينة الدراسة و (38/2) من العينة في المرحلة الخامسة على مقياس كولبيرغ، كانت نسبة الإناث (68/2) من عينة الدراسة شملت المرحلة الرابعة و (8/30) شملت المرحلة الخامسة على المقياس⁽¹⁾

وفي دراسة طولية لميسنجر (Spencer 1994) على عدد من الأفراد في سن المراهقة وأوائل مرحلة الرشد وجد ارتباطاً ثابتاً وقوياً ما بين الأحكام الأخلاقية للأهل والأحكام الأخلاقية للأبناء، حيث أظهرت النتائج الإحصائية إلى وجود ارتباط قوي في سن المراهقة بين الأحكام الحقيقية لكل من الوالدين ولأبناء لصالح الإناث أكثر من الذكور أما في أوائل الرشد فقد كان الارتباط بين أحكام الآباء الخلقية والتعليم مؤشراً قوياً لتنبؤ بأحكام الأبناء الخلقية، كما وجد أن متغير التعليم في هذه المرحلة أكثر تأثيراً في تفكير الأبناء الأخلاقي من متغير الأحكام الخلقية للآباء⁽²⁾

وهناك دراسات اهتمت بمعرفة تأثير البيئة الثقافية والاقتصادية على الحكم والسلوك الخلقى نذكر منها دراسة عبر ثقافية أجراها بيرسوف وميلر (Bersoff na Miller, 1993) على عينة مكونة من (180) طفلاً وراشداً من الأمريكيين والهنود حول تأثير الثقافة والموائل البيئية الموقفية (Culture and Contextual Factors) على الأحكام الأخلاقية والنزعة إلى تحميل الأفراد مسؤولية انتهاكاتهم للقوانين والنظم الأخلاقية، وجد أن الهنود أكثر تسامحاً مع الأفراد الذين ينتهكون القوانين والنظم الأخلاقية خاصة إذا كانت لديهم مشاعر عاطفية لذلك، وهم أقل نزعة إلى تحميل مسؤولية هذه الانتهاكات من نظرائهم الأمريكيين⁽³⁾

(1) درويش، 1987 ص 38-41

(2) Spencer, 1994. P 624-628

(3) Bersoff and Miller, 1993. p 68.

وفي دراسة أجراها بيك (Beck, 1994) على عينة من الشباب مروحت أعمارهم ما بين (17-22) سنة بعد إنهائهم لمرحلة التطلم الثانوى واحراضهم في التعميم المهني، أشار بيك من نتائج هذه الدراسة إلى وجود تأثير ملحوظ لطبيعة المهنة التي يعلمونها والأحواء الأخلاقية للمساعدة فيها ومعاييرها على لحكم الأخلاقي والسلوك الأخلاقي لدى الأفراد عنة الدراسة⁽¹⁾

وتشير نتائج هذه الدراسات بشكل واضح إلى أن النمو المعرفي على علاقة مؤكدة بالنمو الخلاقي، وأن العلاقة بينهما علاقة طردية، أي أن مستوى الأحكام التي يصدرها الأفراد تصبح أكثر تطوراً كلما أظهر الأفراد تطوراً في مفهوم المعرفة ومحاكماتهم العقلية للأمور، وتشير هذه الدراسات أيضاً إلى أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في مستوى مفهوم لخلقي وأوضحت نتائج هذه الدراسات أيضاً أثر عملية النمذجة في تعلم السلوك الخلاقي فقد أظهرت هذه الدراسات بمجملها إلى أن النمذجة هي واحدة من طرق تعلم السلوك الخلاقي القيمي، لكن هذا التأثير قد لا يظهر في بعض المواقف نتيجة لبعض العوامل أو المؤثرات (كما أشارت إليه دراسة دارود (1977)

وتشير عالية الخياط (1990) كما ورد في رسالة الخليج العربي) إلى أنه لابد لبرامج التلفزيون أن تكون في مستوى (القدوة) ولابد من أن ينظر إليها على أنها مصادر تعلم وتربية للأطفال، مما يجعلها نموذجاً من نماذج القدوة⁽²⁾

وكما ورد في ويليامز (Williams, 1990) فقد توصل ماسكوبي وويلسون (Macoby and Wilson, 1967) نتيجة دراسة أخرىها إلى أن الأطفال يميلون إلى تقليد النماذج التي تتفق مع جزمهم ويضول كويلينسكي وكروس

(1) Beck, 1997 p 24-28

(2) لخياط، 1990 ص 130

وسيجور⁽¹⁾ (Kohlinsky, Cruse, and Sugawara, 1978) أن من الصعب أن يقلد لأطفال الأدوار التي يقوم بها نماذج من الجنس الآخر⁽²⁾

وهنا يتعلق بتأثير متغيرات من نوع البيئة الثقافية، محددة بتعليم الأيوبي، والبيئة الاقتصادية، محددة بمستوى الدخل، فقد أثبتت الدراسات أن لها أثراً في الحكم الخلفي والسلوك الخلفي لدى الأفراد، كذلك أشتت الدراسات أهمية عامل العمر والصف المدرسي في تحديد الحكم الخلفي والسلوك الخلفي لدى الأفراد أيضاً، وفيما يتعلق بتأثير الجنس على الأحكام الخلقية فإن الدراسات متضاربة في هذا المجال، ولكن عدداً كبيراً من الدراسات التي استشهد ببعضها في هذه الدراسة تشير إلى عدم وجود فروق واضحة بين الجنسين في طبيعة الأحكام الأخلاقية وبخاصة عندما يتساوى الجنسان في مستوى التعليم وظروف التنمى الاجتماعية

وقد بينت دراسة كريس (Krebs, 1977) أن الإناث أكثر أخلاقية من الذكور، أما دراسة بشوي وباس (Bushway and Nash, 1977) فقد اتفقت نتائجها مع نتائج مراجعات ووكر (Walker, 1984) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق بين الإناث والذكور من حيث السلوك الأخلاقي، فقد استنتج بيرتون (Burton, 1977) من ذلك بعدم وجود فروق بين الجنسين في السلوك الأخلاقي⁽³⁾

كما يشير أميل وريجر (Amsel and Reninger 1997) إلى أنه لا يمكن فهم التفهات والنمو في النظم المعرفية باعتبارها مكوناً أساسياً في الحكم الأخلاقي أو تقييمها دون الرجوع إلى المحتوى الاجتماعي والثقافي للنظام الذي ينشأ فيه المرء⁽⁴⁾

(1) Williams, 1980 P 33-34.

(2) قارء - سليم - 1989 ص 34.

(3) Lind, 1997 P 46-50.

وشير ووزيساك ويشير (Wazinak and Fisher 1993) إلى أن التفكير لاضلال نمو ضمن محتوى اجتماعي ويأتي معين حيث تؤثر هذه العوامل إضافة إلى العوامل الثقافية المتداخلة على سلوك الإنسان وتمكيرو، كما يؤكد أن بناء الطفل لمهامه الشخصية الذاتية، كما يقول باحبه والمعروف، إنما هو عملية اجتماعية في جوهرها تحدث ضمن إطار الثقافة العامة والتفكير الإنساني الذي يعكس على السلوك ولا ينبغي أن يدرس في معزل عن. بلشاعر والانفعالات والمعتقدات والقيم، وأن التفكير الإنساني وليسوت بتعيران بشكل حيوي دائم، وبما أن الحكم الأخلاقي هو جزء من التفكير الإنساني فإن ما يصدق على التفكير يصدق كذلك على الحكم الأخلاقي⁽¹⁾

ويؤكد بلاكهام (Blackham, 1983) أن المعتقدات الدينية تؤثر في الحكم الأخلاقية للفرد وفي تفكيره الأخلاقي بوجه عام مشيراً إلى أن التفكير الأخلاقي معني بافتراضات وحالات الأخلاق والحقائق المتصلة بالموقف والواجبات، وكذلك تعمل المعتقدات الدينية التي تلعب دوراً هاماً لمبادئ الأخلاقية في توجيه السلوك وإيجاد القرارات الأخلاقية⁽²⁾.

بهذا يرى أن الحكم الخلقى يتأثر بمدد كبير من العوامل أهمها من حل النمو المعرفي، والعمليات المعرفية إضافة إلى الذكاء والتحصيل ومستوى التعليم، والبيئة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية وأسماط التنشئة الاجتماعية، وسمات الشخصية والدافعية والعمليات الانفعالية والاتجاهات الدينية والقيم السائدة والمعايير والقوانين الأخلاقية (Codes of Ethics) وطبيعة المهمة إضافة إلى التربية الأخلاقية وإذا كانت هذه العوامل التي أشيرنا إليها كموامل مؤثرة في الحكم الأخلاقي ليست موضع صمط في هذه

(1) Lind, 1997 P 46-50.

(2) Blackham, 1983. p 149-151.

الدراسة، فإننا ننقل إلى العامل الأهم والذي يمكننا التحكم به وصبطه تجريبياً ألا وهو النموذج التلفزيوني إضافة إلى صبط عوامل مؤثرة أخرى من نوع العمر والجنس وتعليم الأب والأم والبيئة الاقتصادية، فاعسار عمل المدحة (كما أشارت إليه الدراسات السابقة) هي عملية مؤثرة في التربية الأخلاقية وفي تعلم السلوك الخلقي والحكم الخلقي على حد سواء مع لتطوير التكنولوجي أصبحت النماذج المقدمة من خلال الصور أو الأفلام الإلكترونية لمؤونة بواسطة وسائل الاتصال واسعة الانتشار، وصارت تمثل مصدراً من مصادر المعلومات وأصبحت وسائل الاتصال عموماً مؤسسة من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وأصبح التلفزيون هو أكثر هذه الوسائل شيوعاً وأهمية في تقديم النماذج التي تساهم في عملية التنشئة الاجتماعية والأخلاقية ومن هنا حاولت هذه الدراسة البحث في فاعلية هذه الوسيلة أي نموذج التلمزيونية في اكتساب الأحكام الأخلاقية ومدى تأثيرها في سلوك الأخلاقي كما يعبر عنه المرء في المواقف التي تثير مثل هذا السلوك. ولتحقيق هذا الهدف سننتقل في المصل اللاحق إلى منهجية البحث المعنية باختبار أثر التلفزيون أو برامجه من خلال موقف تجريبي تعرض فيه أمام عينات من الأطفال مشاهد تمثل نماذج مختارة من البرامج واستقصاء أثرها باستدعاء استجابات الأطفال إلى الخصائص والأفعال والمواقف التي شاهدوها ومدى تحييدهم أو تقبلهم أو رفضهم لها، وما إذا كان هذا التقبل أو الرفض مختلفاً تبعاً لمتغيرات محددة مثل عمر الطفل وخصه وبيئته الثقافية والاجتماعية ونوع البرامج.

الفصل الثالث

هدف الدراسة وأستنتها وفرضيات البحث

مقدمة:

يكثر الحديث بين الناس عن الآثار المصنعة لمشاهدة البرامج التليفزيونية على لشاهدين. وقد كانت هذه الآثار افتراضاً ضميباً في كثير من دراسات التي حاولت تقصي الآثار المصنعة للتلفزيون على المشاهدين بعامة وعلى الأطفال بخاصة، لكن بمراجعة عدد كبير من الدراسات نجد أن معظمها يعتمد على استخدام تصاميم بحثية ارتباطية أو وصفية ليس من السهل هيها لتحقيق من وجود علاقة سببية تربط بين مشاهدة التلفزيون وآثار محتملة في الجوانب المعرفية أو الانفعالية أو السلوكية بشكل عام على الطفل.

و لأمثلة على ذلك ما قام به أندرسون وكولير Anderson, D and Collins, P 1988 بمراجعة عدد كبير من الدراسات التي حاولت دراسة تأثير التلفزيون على الجوانب المعرفية عند الطفل. ويلاحظ في هذه الدراسات أنها اقتصرت على أمور محدده مثل تقدير فترة المشاهدة أي المدة التي يقضيها الأطفال في مشاهدة التلفزيون يومياً أو أسبوعياً والأبعاد المكانية والحسية أثناء فترة المشاهدة والمشاهد التي ينتبه إليها الطفل أكثر من غيرها، ودرجة الاستيعاب المحتوي بعض المشاهد⁽¹⁾.

لكن كما يبدو فإن الدراسات التي حاولت أن تعرض الأطفال لمشاهد أو برامج معينة وتقصي الأثر المحتمل لهذه البرامج بعد المشاهدة مباشرة و بعد انقضاء فترة من الزمن، أي ما يسمى بالأثر بعيد المدى، مثل هذه الدراسات

(1) Anderson, D. and Collins, p. 1988. p. 7-8.

تكاد أن تكون نادرة جداً. ونحذر الإشارة هنا إلى أن عدداً كبيراً من الدراسات التي حاولت تصحي مثل هذه العلاقة تركزت في موضوع أثر مشهد العنف في السلوك العدواني عند الأطفال⁽¹⁾

وهناك دراسات أخرى حاولت تصحي أثر مشاهدة البرامج التلويزيونية على السلوك الاجتماعي والأخلاقي لكن معظمها اعتمد على ما يسمى بتحليل المحتوى لمثل هذه البرامج ومحاولة تحديد القيم الاجتماعية والأخلاقية الممثلة في سلوك شخصيات المشاهد واثية فكانت أم مصرحية أم غيرها... لعكس لم يتم التحقق في مثل هذه الدراسات من أن المشاهد التي تتمثل فيها هذه القيم يمكن أن تترك أثراً قريب المدى أو بعيد المدى على الطفل⁽²⁾

لكن ذلك كله لا يفي بوجود بعض الدراسات التي حاولت تصميم موقف يمكن من خلاله دراسة العلاقة بين المشاهد وأثرها وقد سبقنا الإشارة إلى وجود بعض الدراسات حول أثر مشاهد العنف في السلوك العدواني عند الأطفال، لكن هناك بعض الدراسات الأخرى التي تناولت مشاهد تمثلت فيها مصاهيم وقيم اجتماعية وأخلاقية وأثرها في السلوك الاجتماعي والأخلاقي للأطفال⁽³⁾، وقد ذكرنا بعض هذه الدراسات في صفحات سابقة.

ويظل السؤال الذي حاولنا الإجابة عنه في دراستنا الحالية إلى أي مدى يمكن أن يتأثر الطفل بمشاهد تلفزيونية تحمل اتجاهات وقيمياً اجتماعية وأخلاقية معينة، يظل هذا السؤال موضع اهتمام كبير لدى الآباء والمربين بشكل عام والباحثين بشكل خاص، سيما وأن جرماً كبيراً من المشاهد التلفزيونية يتم في مرحلة نمو عمرية حرجية (وهي المرحلة العمرية التي ارتكزت عليها هذه الدراسة من سن (8-13) سنة فتشكل فيها شخصية

(1) Rubinstein, 1982. p 820

(2) Stein, Huston 1981 p 183-184. Williams, F. 1981. p. 116-117

(3) Singer, D.G 1983. p 815. Rubinstein, 1982. p 820.

الطفل وحذاء كبير من قيمه وعاداته وأنشطته السلوكية والاجتماعية والأخلاقية المتنامية، ونظراً لأهمية الإحالة عن هذا السؤال الذي يشكل العمود الفقري للدراسة الحالية وتعتمد جوانب هذا الموضوع ومعالجاته تظل الجند قائمة وربما ملحة لعدم كبير من الترامبات التي يمكن أن تكون لسانها أهمية خاصة في اختيار البرامج التثريونية التي تعرض لها الأطفال ورقابها ونوجيها في الأطر الأخلاقية التي يفرها المجتمع، وبهذا تكون المربية الرئيسة في هذه الدراسة هي: "المشاهد التثريونية في برامج الأطفال والتي تحمل اتجاهات وفيها اجتماعية وأخلاقية معينة تؤثر في مصومة القيم الاجتماعية والأخلاقية عند الأطفال مشاهدي هذه البرامج"، وقد تفرعت عنها فرصيات فرعية سباني على ذكرها في الصفحات اللاحقة وقد استند في تصميم هذه الدراسة إلى منطلقات عدة أولها يتعلق بمفاهيم النمو المعرفي كما يفرها بعض العلماء المرفيين مثل بياجي، وديها منطلقات تتسق بمفاهيم النمو الأخلاقي كما يفرها كولبيرغ وكيفية ارتباط هذه المفاهيم لأخلاقية بمفاهيم النمو المعرفي وثالث هذه المنطلقات يتعلق باتجاهات نظرية لتسم الاجتماعي المثلة في التعلم عن طريق المحاكاة والنمذجة كما يفرها باندورا، وكيف يتعلم الطفل أملاً من السلوك بما في ذلك المعتقدات والقيم وأشكال المعرفة المجردة عن طريق المحاكاة وتقليد النماذج. وهالك منطلق رابع وهام تبنته هذه الدراسة وحاولت الوائمة بينه وبين المنطلقات لثلاثة الصابقة وهو المنطلق المبتق عن دراسات النمو عامة والتي توضح وكما ذكرنا سابقاً كيف أن لغيرات الطعولة تأثيراً خاصاً قريب المدى أو ربما مكان بعيد المدى على تكوين الشخصية للراشد، وكيف أن هذا التأثير يمكن أن يمد إلى القيم والمعتقدات التي يتعرض لها الطفل في مراحل طعولته كتفصيلات أو كتوجهات قيمة لتصبح فيما بعد أكثر رسوخاً في تكوين الشخصية للراشد. هذه المنطلقات جميعها تشكل عوامل مرجحة لأثار قريبة المدى، وأخرى بعيدة المدى للغيرات التي يتعرض بها الطفل في طعولته والتي يمكن أن تشمل مشاهداته التثريونية التي يؤلف جزء

كبيراً من نشاطاته اليومي وهذا ما تحلوه الدراسة التي تقوم بها التاكيد منها وإبراز أهميتها

وقد سبغ في هذه الدراسة الأسلوب المنهجي للبحث النوعي (Qualitative Research) المنحصر من القيود التي تفرض على التحليل الكمي الإحصائي، واستخدم فيه نوع من التفكير المتبصر والمنعم لتحليل الظواهر وهذا سمي الحاجة إلى مجموعة صليطة باعتبار أن نتيجة التحليل الموضوعي للموقف هي المجموعة التي تمت دراستها ثم التعرف إلى منظومة القيم عندها قبل عرض المشاهد، فكانها تمثل مجموعة منتقاة من مجموعة الأطفال المناظرة لهذه المجموعة في العمر وسني الدراسة، ولذلك فإن مجرد المقاربة لأداء المجموعة قبل عرض المشاهد وبعد عرضها يمكن أن يعطي نوعاً من الترشحات الدالة على مدى تأثير هذه المشاهد على منظومة القيم عند الأطفال موضوع الدراسة. وقد استند في ذلك إلى Campbell and Stanley في وصف ما يسمى بالتصميم شبه لتجريبية والتي يتم بها القياس على مجموعة واحدة في مرحلتين أو أكثر ويستخلص من ملاحظة المروق ما إذا كان هناك تأثير للمتغير المستقل أم لا.

اسئلة الدراسة وفرضياتها.

إذا افترضنا أن مجموعة من الأطفال أمكن تجميعهم لمشاهد أفلام كرتون تلفزيونية من نوع ما، ثم عرض في برامج الأطفال في مواقف محددة، وكانت هذه المشاهد مختارة بحيث تتمثل في سلوك شخصياتها لروائية وللمرحية فهم واتجاهات معينة لمرحلة أثرها على سلوك الأطفال لتسمى عند يكون الهدف من هذه الدراسة "التعرف إلى مدى تأثير هؤلاء الأطفال بما يشاهدون معبراً بعد بدرجة تقبلهم أو موافقتهم أو تفضيلهم لأي سلوك أو شخص يقوم بسلوك تتمثل فيه قيمة أو اتجاه يمكن تصنيفهما في المحال الأخلاقي"، وإذا افترضنا أنه يمكن التعرف على منظومة القيم عند الأطفال عبرة بدراسة قبل عرضهم للمشاهد الكرتونية التلفزيونية في قياس قلبي،

وإذا ما أمكن التعرف على منظومة القيم عندهم بعد تعرضهم لمشاهدة هذه
 المواد في قياس بعدي، وكيف يمكن ملاحظته تأثير المشاهد عن طريق
 المقارنة بين نتائج القياسين القبلي والبعدي، يمكن أن يعبر عن هذا
 الافتراض بالسؤال التالي:

ما مدى تأثير منظومة القيم عند مجموعة من الأطفال نعرضوا لمشاهدة
 أفلام كرتونية تعليمية تتمثل فيها قيم واتجاهات معينة، وكيف يختلف
 هذا التأثير بعمل متغيرات من نوع العمر والحضر ومستوى تدعيم الأبوين
 ومستوى الدخل.

ويتم استقصاء الإجابة عن هذا السؤال من خلال تقصي المروق في
 منظومة القيم قبل المشاهدة وبعدها، ويتفق عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1 إلى أية درجة كان تأثير المشاهد إيجابياً، بمعنى إلى أية درجة ارتفع
 تكرار قيم متضمنة في المشاهد في القياس البعدي عما هو عليه في
 القياس القبلي:

التكرار في القبلي	في المشاهد	في البعدي
منخفض	مرتفع	مرتفع

2، إلى أية درجة كان تأثير المشاهد سلبياً بمعنى إلى أية درجة انخفض
 تكرار قيم متضمنة في المشاهد في القياس البعدي عما كان عليه في
 القياس القبلي:

التكرار في القبلي	في المشاهد	في البعدي
مرتفع	منخفض	منخفض

3 إلى أية درجة كان تأثير المشاهد موقفياً أي مقصداً على الموقف الذي
 تمت فيه المشاهدة، معبراً عنه بتكرار مرتفع نسبياً في اختبار المشاهد
 وتكرار منخفض في القياسين القبلي والبعدي.

التكرار في القبلي	في المشاهد	في البعدي
منخفض	مرتفع	منخفض

4 إلى آية درجة اختلاف تأثير المشاهد عند الأطفال حسب متغيرات العمر، الجنس، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، مستوى دخل الأب ويمكن ملاحظة هذه الأمثلة على شكل فرضيات تحاول الدراسة جمع البيانات لتحقيق منها وهذه الفرضيات هي:

الفرضية الرئيسية:

مشاهد أفلام الكرتون التلفزيونية في برامج الأطفال والتي تحمل اتجاهات وقيماً اجتماعية وأخلاقية معينة تؤثر على منظومة القيم الاجتماعية و الأخلاقية للأطفال مشاهدي هذه البرامج ويتفرع من هذه الفرضية الرئيسة فرضيات فرعية هي:

1- تأثير المشاهد إيجابي:

تظهر قيم ترجيحها مواقف المشاهد، وتتمت في منظومة القيم المعبر عنها في القياس القبلي، لم تبرز أهميتها بتكرار مرتفع في القياس القبلي، فارتفع تكرارها بعد المشاهدة في اختبار المشاهد ومرتفع تكرارها في القياس البعدي.

2- تأثير المشاهد سلبي:

تظهر قيم تقل المشاهد من أهميتها كونها ترجح قيماً أخرى مباهمة بها، فهي تمس تكرارها في اختبار المشاهد وتحمض تكراراتها تبعاً لذلك في القياس البعدي.

3- تأثير المشاهد موقفي:

طبيعة الموقف ترجح قيماً معينة لا تتجاوز الموقف، ومرتفع التكرار في

خيار المشاهد، ويكون منخفضاً نسبياً في الاختيارين القبلي والبعدى.

4- لا تأثير للمشاهد على قيم لم تطرح فيها:

المشهد لم تطرح مواقف تستثير عيماً معينة ورنث في القيلس القبلي البعدى هيفنرب تكرار هذه القيم من الصمر في اختيار المشاهد ويكون لقياسان القبلي والبعدى متقاربين.

5- يختلف تأثير المشاهد التلمزيونية حسب متغيرات محددة

يختلف تأثير المشاهد على منظومة القيم حسب متغيرات تناولتها الدراسة وهي عمر، مستوى الدخل، تعليم الأب، تعليم الأم والعروق بين الجسمين.

- خطة العمل المنهجية الميدانية،

ومن أجل التحقق من صحة هذه المرصيات وصحتا خطة عمل تنفيذية تتضمن مسارات منهجية تؤكد مصداقية نتائجها وذلك من خلال التعرف على الأثر المباشر (قريب المدى) والأثر غير المباشر والذي يأتي بعد انقضاء فترة كفاية لاستبعاد أثر عوامل داخلية يمكن أن يتأثر بها البناء المعرفي والأخلاقي عند الحمل، والمدة المقدرة حوالي أربعة إلى ستة أيام بعد المشاهد، هذه الخطة هي.

- اختيار مجموعة من برامج الأطفال أو اقتطاع مشاهد مختارة من هذه البرامج تتوافر فيها شروط معينة مثل:

- أن يمبر المشهد من خلال أحداثه عن قيمة أو قيم معينة أي توجهات قيمة يمكن أن يتقبلها الأطفال ويتأثروا بها.
- أن تتضمن وقائع المشهد مبررات صريحة أو ضمنية تروّج قيمة معينة في السياق الذي تبرز فيه.
- أن تكون اللعبة المستخدمة في المشاهد بمفرداتها وبراكيبها في مستوى الامتيعاب اللغوي لأطفال الدراسة

• أن يؤلف المشهد وحدة موضوع مترابطة هيها الأحداث وتشكامل في إطار يبرز القيمة المستهدفة وتدفع الطفل إلى متابعتها.

- يتأكد من أن الأطفال في مرحلة المشاهدة يتابعون ويستوعبون ما يشاهدون، توضع مقدمة قصيرة تصف الوضائع الأساسية في المشهد دون أي تلميح أو إحاء بما تحمله من توجهات قيمية لتقرأ على الأطفال قبل عرض المشهد

- توضع صيغة أو كلمة للأسئلة التي ستوجه للأطفال بعد عرض كل مشهد على شكل موقف يتم فيه التماثل عن التصرف الذي يحتاره الطفل أو بمصله - والذي يُعبر الإجابة عنه عن قيمة معينة دون أخرى

- توضع خطة المفاهيم لاختبار أطفال عينة الدراسة (10 من الذكور، و10 من الإناث من كل فئة من 5 فئات عمرية/ في مستويات الصفوف من الثالث وحتى السابع

- يتم استقصاء - مسحي - للقيم (التوجهات القيمية) التي يُعزى أنها على درجة من القبول لدى الأطفال الأردنيين في البيئات الثقافية والاجتماعية التي شالوا فيها

- توضع الصورة الأولية لقرارات مقياس القيم (التوجهات القيمية) على شكل مواقف تعرض بدائلًا من التصرفات يميز فيها الطفل عن تفصيله لإحداها/ أو رفضه، ومبررات التفصيل أو الرفض.

يوضع المقياس في جرتين، يتعلق أولهما بمظومة القيم السائدة عند الأطفال قبل عرض المشاهد (قياس قبلي) ويعدده (قياس بعدي) والثاني مجموعة القيم المشتقة من المشاهد التلفزيونية، وهذه يُختبر فيها الأطفال في مرحلتين القياس القبلي والبعدي.

بعد إعداد الصورة الأولية للمقياس ومراجعتها وتفتيحها تُعرض على حكام يتم اختيارهم وفق أسس معينة، ويتم بعد ذلك مراجعته الصورة الأولية للمقياس وتفتيحها بناء على ملاحظات الحكام

تجرب الصورة المصححة للمقياس في عينة من الأطفال في المدى العمري نفسه
لعينه الدراسة، لأغراض التحقق من دلائلها الإحصائية وفاعليتها
لأغراض الدراسة

تنظم إجراءات تطبيق المقياس ومشاهدة البرامج المختارة في جدول زمني
مناسب، وباعتبار ظروف ضبط تجريبي مبنية.

❖ خطوات التطبيق:

- اختيار عينة الدراسة: من الصفوف الثالث، الرابع، الخامس، السادس
والسابع، وهي الصفوف المناظرة للأعمار ما بين 8-13 سنة. حيث يقابن
لصف الثالث العمر 8 سنوات والصف الخامس العمر 13 سنة.
- تطبيق الاختبار القبلي - لمعرفة التوجهات القيمة قبل التجريب (التجريب
عرض المشاهد التمرينية)
- عرض المشاهد وتطبيق اختبارات المشاهد
- تطبيق الاختبار البعدي.

❖ لتحليل:

- حصر القيم التي شملها الاختبار القبلي/ البعدي واختبار المشاهد ويتم
ترقيمها من قيمة 1-99
- استخراج تكرار كل قيمة في استجابات المفحوصين في الاختبار القبلي،
والاختبار البعدي، واختبار المشاهد، مصنفة حسب متغيرات البيئة
النصف/ العمر، الجنس، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم، مهنة
الأب/ مستوى دخل الأسرة.
- تحديد القيم التي تؤول مجموعها متمايزة في كل مرحلة (قبلي،
المشاهدة، البعدي) باستخدام أسلوب التحليل العاملي، باعتبار أن كل
عامل يمثل تجمعا معيناً من القيم

- مقدرة القيم الأكثر تكراراً في مرحلة الاختبار القبلي والبعدي وأحسب
لمشاهد للتعرف على.

مطلومة القيم السائدة قبل المشاهدة (المبلي)

به القيم المتأثرة بالمشاهد (اختبار المشاهد).

ج. مطلومة القيم بعد المشاهدة (البعدي).

وتتم هذه المقارنة أحدين بين الاختيار متغيرات الدراسة (الجميع).

العمر / الصف، مستوى تعليم الأب... الخ)

خلاصة القسم الأول: الإطار النظري للدراسة

تغطي برامج الأطفال مساحة واسعة من البرامج التي يبنها لتلاميذ الأردن في الفترة البرمجية المخصصة للأطفال في التمرينات العربية بشكل عام والتلاميذ الأردني بشكل خاص، وأمام هذا التنوع الكبير في برامج انكروتوبية المدبجة التي يتعرض لها الطفل برزت الحاجة إلى مثل هذا النوع من الدراسات لوضع الأسس العلمية الواضحة والتي قد تساعدنا في حالة ما إذا تأكدت صحة الفرضية معبر الدراسة في أن التلاميذ وبرامجهم المخصصة للأطفال دوراً كبيراً في معظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية عند العمل، وقد تساعد نتائج هذه الدراسات في اختيار برامج للأطفال تتضمن قيماً واتجاهات معينة للتألم مع ثقافتنا والابتعاد عن قيم واتجاهات تتعارض مع هذه الثقافة، ومما يحفز هذا الموضوع بالغ الأهمية أن عمة المشاهدين من الأطفال موضوع لدراسة الحالية في مرحلة نمو عمرية حرجة تشكل فيها قيم الطفل وعاداته وأسلطته لسلوكية والاجتماعية والأخلاقية المحتملة.

فالدور الذي يقوم به التلاميذ من حيث تأثيره في بعض جوانب النمو عند الطفل كان مجال دراسات عديدة، وبالرغم من أن التأثير يتفاوت حسب محتوى البرامج إلا أن المحصلة العامة لهذه الدراسات أكدت وجود علاقة واضحة بين مبركات الأطفال وبرامج التلاميذ، فقد بينت دراسات متعددة أن الأطفال يكتسبون من التلاميذ أنماطاً مشابهة من السلوك الاجتماعي والأخلاقي على حد سواء، وتتمثل في شغوص برامج الأطفال التمرينية نماذج من القيم الاجتماعية والأخلاقية يمكن التعرف عليها وتصنيفها بطرق مختلفة، فقد استهجت بعض الدراسات تقسيم هذه القيم والخصائص في مجالين الأول مبطل بالذات، والثاني متصل بالفكر، والأمثلة على سمات في المجال الأول حب الذات وشرورة والشهرة والمركز الح والأمانة على سمات في المجال الثاني العدالة والمحبة والثابرة والإخلاص والوطنية الخ. وإذا أخذنا بتصنيف كولبرغ

(Kohlberg) لمراحل النمو الخلفي نجد أنها تقارب بطريقة ما من التصنيف السابق، إذ يبدأ الطفل متمحوراً حول ذاته ويشتمل تطوره في مراحل العمر، إلى لامتناهات للسلطة والكبار ثم المجتمع المحلي إلى أن تأخذ قيمه أبعادها الإنسانية وصممها العقلانية. ويمكن أن يأخذ التعطيل العلمي أبعاداً أكثر شمولية لجوانب الشخصية كما تظهر في كتابات بعض المؤلفين والباحثين (كاسل، أريكسون، موري وغيرهم) لكن في الدراسة الحالية هنا يأخذ التحليل العلمي أبعاداً أخرى قد تتسق بدرجة ما أو تتأخر ما يمكن أن تطرحه التوجهات النظرية عند الباحثين في جوانب السلوك الاجتماعي والخلفي، فطبيعة النصوص والمشاهد التي تم احتيازها لا بد لها من أن تعرض بما فيها من بطولات ووفائات وصراعات محدّات على نظام التصنيف الذي سيتم بناؤه، كذلك لا بد أن تؤخذ بالاعتبار عوامل أخرى أبرزها الأسرة والمدرسة، ومجمل عناصر البيئة التي ينشأ فيها الطفل بأبعادها الثقافية والاجتماعية، على سلوكه الاجتماعي والأخلاقي، أمام هذا كله وأمام هذا التعدد في العوامل المؤثرة في تكوين لطفل لشخصي والاجتماعي بطل المزال الفاضل هو إلى أي مدى يمكن أن يتأثر الطفل بمشاهد تلفزيونية تحمل اتجاهات وقيماً اجتماعية وأخلاقية معينة؟ ونظراً لتعدد جوانب هذا الموضوع والأبحاث المتعلقة به تظل الحاجة قائمة وربما منحة لعدد كبير من الدراسات التي يمكن أن يكون لتأثيرها أهمية خاصة في اختيار البرامج التلفزيونية التي يتمرض لها الأطفال ورعايتها وتوجيهها في الأطر الأخلاقية التي يقرها المجتمع.

وقد أن سنقل إلى الحديث عن الدراسة التي نحن بصددتها والمنطلقة من الفرضية لربط بين برامج الأطفال المبلغة تؤثر في منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية عند الأطفال مشاهدي هذه البرامج، لا بد لنا من استعراض بعض الدراسات التي تأتي في مجال العلاقة بين النمو المعرفي وعلاقته بالنمو الخلفي، وكذلك بعض الدراسات التي تناولت أثر التعدج في تعلم الملوك الخلفي، وكذلك أثر بعض المتغيرات كالجنس والعمر والبيئة الاقتصادية والاجتماعية سيما وأن هذه الدراسات تشكل واحدة من المنطلقات التي استندت إليها هذه

الدراسة، وقد أشارت بعض هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين الحكم الخلفي والسلوك الخلفي وبين النمو المعرفي والعمليات المعرفية، بما في ذلك القدرة العقلية، وأنماط التفكير الناقد، والتفكير الاستدلالي والإبداعي. كما أشارت بعض هذه الدراسات إلى عوامل أخرى وذات صلة بالأحكام الخلفية والقيم مثل مستوى التعليم والعمر والبيئة الاجتماعية والثقافية والتي تشكل وسائل الاتصال المفضلة بها فيها التلاميذ إحدى روايتها الهامة، إضافة إلى أنماط الشخصية والدافعية، والعمليات الانفعالية والاتجاهات السلبية والقيم السائدة والمفاهيم والقوانين الأخلاقية وطبيعة المهمة والتربية الأخلاقية. وأشارت الدراسات أيضاً إلى أن عملية النمذجة هي عملية مؤثرة في لتربية لأخلاقية وفي تعلم السلوك الخلفي والحكم الخلفي على حد سواء. فمع التطور التكنولوجي أصبحت النماذج التي تعرض من خلال الصور أو الأعلام الإلكترونية المقولة بواسطة وسائل الاتصال واسعة الانتشار والتي تمثل مصدر من مصادر المعلومات، ذات أهمية خاصة في عملية التنشئة الاجتماعية والأخلاقية من هنا حاولت هذه الدراسة البحث في فاعلية النمذجة التلفزيونية في اكتساب الأحكام الأخلاقية ومدى تأثيرها في السلوك الأخلاقي كما يعبر عنه الفرد في المواقف التي تثير مثل هذا السلوك، مستندة إلى منطلقات عدة أولها يتعلق بمفاهيم النمو المعرفي كما يطرحها بعض العلماء المعرفيين مثل بياجيه، وثانيها منطلقات تتعلق بمفاهيم النمو الأخلاقي كما يطرحها كولبيرغ وكيف يربط هذه المفاهيم الأخلاقية بمفاهيم النمو المعرفي، وثالث هذه المنطلقات تتمثل في اتجاه نظرية التعلم الاجتماعي المتمثلة في التعلم من طريق المحاكاة والنمذجة كما يطرحها باندورا، وكيف يتعلم الطفل أنماطاً من السلوك بما في ذلك المعتقدات والقيم وأشكال المعرفة المحددة من طريق المحاكاة وتقليد النماذج، إضافة إلى منطلق رابع وهي الدراسات التي ذكرناها وفي محاولة للعلاقة بين هذه المنطلقات جميعها ومعرفة بأهمه حركات التطور وتأثيرها على تكوين شخصية الطفل والراشد معاً بشأن فكرة هذه الدراسة في محاولة للإجابة عن الفرضية الرئيسية وهي أن المشاهد

التعليمية في برامج الأطفال والتي تحل اتجاهات وقيماً اجتماعية وأخلاقية معينة تؤثر على منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية عند الأطفال مشاهدي هذه البرامج، ويستثنى عن هذه الفرضية بعض المرضيات المعرفية وتتمثل فيما يلي

1. تأثير المشاهد الإيجابي على نتائج الاختبار البعدي: بعض المشاهد التعليمية لها أثر إيجابي على منظومة قيم الأطفال، كما تكشف عنها نتائج القياس البعدي.

2. تأثير المشاهد سلبي على نتائج الاختبار البعدي: بعض المشاهد التعليمية لها أثر سلبي على منظومة قيم الأطفال كما تكشف عنها نتائج القياس البعدي.

3. تأثير المشاهد إيجابي وموقفي وينتهي بانتهاء المشهد: بعض المشاهد التعليمية لها أثر إيجابي موقفي ينتهي بانتهاء المشهد وتكشف عنه نتائج القياس البعدي.

4. لا تأثير للمشاهد على قيم لم تطرح فيها: بعض المشاهد لم تطرح مواقف تستثير قيماً معينة وردت في القياس القبلي - البعدي ف يقترب تكرار هذه القيم من الصفر في اختبار المشاهد.

5. يختلف تأثير المشاهد حسب متغيرات العمر والجنس، ومستوى تعليم الأبوين، ومستوى الدخل.

ومن أجل التحقق من صحة هذه الفرضيات وضعت خطة عمل تفيدية ميدانية تتضمن مسارات منهجية تؤكد مصداقية نتائجها وذلك من خلال التعرف على الأثر المباشر (قريب المدى) والأثر غير المباشر والذي يأتي بعد انقضاء فترة كافية لاسبيلد أثر عوامل داخلية يمكن أن يتأثر بها البناء المعرفي والأخلاقي عند الطفل.

وسنم نوصي جميع فقرات هذه الخطة المنهجية التفصيلية في القسم الميداني البعدي اللاحق.

تجاربهم في التغيير

القسم الثاني

الفصل الأول: الطريقة والإجراءات

مقدمة

من الافتراض الأساسي في هذه الدراسة هو أن الطفل عندما يشهد برامج تربية نية في مستوى نمو المعرفة وقد تتضمن توجيهات قيمية معينة، فإن هناك احتمالات جديدة بالاهتمام بأن يتأثر الطفل بهذه البرامج وبهذه (بدون) لقيم المتضمنة فيها ويصبح بعضها على الأقل جزءاً من منظومة القيم/ لتوجهات القيمة⁽¹⁾ عند والتي يمكن أن تتصف بنوع من الثبات النسبي وبمكر أن يتأثر الطفل ببعضها الآخر بحكم الموقف الحاصل الذي يرجع توجهات قيمها على آخر، ولا نقضي حالات أخرى يمكن أن تقع فيها قيم متنافسة فتؤدي إلى إعطاء أهمية أكبر لقيمة، وأهمية أقل لأخرى كانت ذات أهمية أكبر قبل المشاهدة. وعلى وجه التحديد فإن السؤال الرئيس المطروح في هذه الدراسة هو ما الأثر المباشر لمشاهدة برامج الأطفال على منظومة لقيم الأخلاقية عند مجموعة من الأطفال نعرضوا لهذه البرامج، وعلى درجة تقبلهم للقيم والاتجاهات المتمثلة فيها؟ وبهذا فالرضحية المنبثقة عن هذا السؤال هي: المشاهد للتربية في برامج الأطفال والتي تحمل اتجاهات وقيماً اجتماعية معينة تؤثر على منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية عند الأطفال مشاهدي هذه لبرامج ويتم استقصاء الإجابة عن هذا السؤال المطروح والمتضمن للرضحية الرئيسة في هذه الدراسة من خلال تقصي الصروق في منظومة القيم قبل المشاهدة وبعدها، وينشئ عن هذا السؤال أربعة أسئلة ذكرناها تفصيلاً

(1) سميت لإشارة في الفصل الأول إلى أن الجانب للمعرفة في القيمة قد لا يكون في متناول المبررات المعرفية عند الطفل ومن هنا جاء مصطلح التوجهات القيمة بمعنى أن الطفل يحدد الفعل الضمني للقيم كموجه للسلوك

في الفصل الأول ويمكن صياغة هذه الأسئلة على شكل فرضيات تحاول
الدراسة جمع البيانات للتحقق منها، وهذه الفرضيات هي:

1. تأثير المشاهد إيجابي:

يظهر قيم ترجعها مواقف المشاهد، وليست في منظومة القيم المعبر عنها
في القياس القبلي. لم يبرز أهميتها بتكرار مرتفع في القياس القبلي. يرتفع
تكرارها بعد المشاهدة في اختبار المشاهد ويرتفع تكرارها في القياس
البعدي.

2. تأثير المشاهد سلبي:

تظهر قيم تقلل المشاهد من أهميتها كونها ترجح قيمة أخرى مناهضة لها
في القياس القبلي، فينخفض تكرارها في اختبار المشاهد وتنعكس
تكرارها فيما لذلك في القياس البعدي.

3. تأثير المشاهد موقفي:

طبيعة الموقف ترجح قيمة معينة لا تتجاوز الموقف، ويرتفع التكرار في
اختبار المشاهد، ويكون مخصصاً نسبياً في الاختبارين القبلي والبعدي.

4. لا تأثير للمشاهد على قيم لم تطرح فيها:

مشاهد لم تطرح مواقف تستثير قيمة معينة وحدث في الاختبار القبلي -
البعدي هيقترب تكرار هذه القيم من الصفر في اختبار المشاهد ويكون
القياس القبلي والبعدي متقاربين.

5. يختلف تأثير المشاهد التلفزيونية على منظومة القيم حسب
متغيرات تناولتها الدراسة وهي: العمر، ومستوى الدخل، ومستوى تعلم

الأب، ومستوى تعلم الأم، والفروق بين الجنسين.

وعما يلي العناصر المنهجية المتبعة في التنفيذ الميداني لهذه الدراسة من أجل التحقق من صحة الفرضيات المطروحة.

1- أفراد العينة:

تألفت عينة الدراسة من مجموعة من الأطفال الأردنيين القاطنين في مدينة عمان، تراوحت أعمارهم بين 8 سنوات، و13 سنة وقد شملت دراسة الفئات العمرية التالية:

- الفئة العمرية الأولى من سن 8 سنوات إلى 8 سنوات و11 شهراً
- الفئة العمرية الثانية من سن 9 سنوات إلى 9 سنوات و11 شهراً
- الفئة العمرية الثالثة من سن 10 سنوات إلى 10 سنوات و11 شهراً.
- الفئة العمرية الرابعة: من سن 11 سنة إلى 11 سنة و11 شهراً.
- الفئة العمرية الخامسة من سن 12 سنة إلى 12 سنة و11 شهراً.

وتكونت كل فئة عمرية من (20) طالباً، نصفهم من الذكور و نصف الآخر من الإناث، وقد قدر أن تكون هذه الفئات من مستويات لصفوف الثالث حتى السابع، أي من صفوف مرحلة التعليم الأساسي الممتدة بين الصف الأول والعاشر حسب نظام التعليم القائم في الأردن.

اختيرت العينة من مدرسة خاصة في تجمع من المدارس يُطلق عليه اسم مدرّس الاتحاد، على اعتبار أنه توفرت في هذه المدارس ظروف التطبيق المناسبة وأهمها تعاون إدارة المدرسة مع إجراءات التطبيق فيها، وقد تم اختيار شخص يعمل في المدرسة للقيام بمهام التطبيق، توافرت فيه الشروط المناسبة، من حيث المؤهل العلمي، والقدرة على التطبيق، وترتيب الظروف التحريية ووسطها، إضافة إلى توفر المكان المناسب لإجراء التطبيق كمرافق انفرادية، وجهاز الفيديو-الك، ولقد جرى تعريف هذا الشخص بالتعليمات

الواجب، تتاعها في عملية التطبيق، ليتم بعدها اختيار خمسة صفوف للإناث وخمسة صفوف للذكور بطريقة عشوائية (طريقة القرعة في حالة تعدد الشعب)، واحتر من كل شعبه (10) طلاب أو طالبات بطريقة عشوائية أيضاً واحد طالب إضافي في كل صف، وذلك حتى يضمن ضبط أحصاء الطلاب التسرب في حالة تعيب أحد الطلاب عن الاختبارات اللاحقة، نظراً لطول فترة التطبيق الزمني إصافه إلى كون التطبيق قد جرى في نهاية العام الدراسي، وفي حالة استمرار جميع أفراد الفئة العمرية / الصفية حتى نهاية مراحل التطبيق، تحذف ورقة الطلاب الاحتياط، ولا تحسب في نتائج تلك الفئة

ويجدر هنا الإشارة هنا إلى أن التحليل العاملي يتطلب عينة كبيرة إذا ما كان العرض من الدراسة التوصل إلى بنية عوامل تطبق مواصفاتها على المجتمع الكبير الذي تنتمي إليه العينة، لكن الفرص من التحليل العنسي هنا وفي هذه الدراسة هو استكشاف العوامل التي تعمل في هذه العينة بالذات وليس في مجتمعاتها، لأن نتائج التحريب في هذه العينة لا تعمم على عينات أخرى أو مجتمعات أخرى كما هو الأمر في معظم الدراسات التجريبية التي تقتصر على عينات صغيرة، ويتحقق التعميم عندما تتكرر دراسات تجريبية في عينات صغيرة متماثلة أو متعارية للتحقق من وجود اتجاه عام في النتائج يمكن تعميمه، ولذلك فإن من محددات هذه الدراسة أن تعميم نتائجها يكون بالقدر الذي توجد فيه عينات أخرى مماثلة لعينة الدراسة، وهناك دراسات تجريبية تتبع أسلوب الحالة (Case Study) وعيانتها تكون محدودة جداً ولكنها تُعطى أهمية خاصة في مثل هذه الدراسات تكون النتائج غير قابلة للتعميم لكنها تقدم نوعاً من البيانات عن فاعلية متغير تجريبي، ويمكن لاستشهاد بعدد كبير من الدراسات المنشورة في الدوريات العالمية مثل:

1. General of Educational Psychology

2. Psychological Bulletin

3. General of Educational Measurement

وهذا أبعث في هذه الدراسة محددات شبيهة بالدراسات المشورة في مثل هذه الدروباب العلمية، وعليه فإن تعميم نتائجها يكون بالقدر الذي فيه عيبات أخرى مماثلة لعينة الدراسة

2 المهام التحريية:

تضمنت هذه الدراسة استخدام منهجية معينة والتي بني على أساسها تصميم البحث، واستخدمت فيها تقنيات لها علاقة باختيار نماذج من أفلام كرتونية تلفزيونية تكون وقائع فيها قصة أو أحداث معينة متكاملة في عناصرها بحيث توصل أبعاد الموقف وتبرز تصرفات أو نماذج من السلوك ذات صلة بأحكام قيمية أو توجهات قيمية محددة^(١)، وطريقة عرضها وإبرار المواقف التي تعبر عن قيم معينة، تتضمنها هذه المشاهد

وتتسق هذه المنهجية مع المنهجية المتبعة في البحوث النوعية (Qualitative Research) ويمكن الرجوع إلى (Mc Milan and Schumacher, 2001) في الفصول 12، 13، 14 لنرى هذا الانساق مع المنهجية المتبعة في هذه الدراسة وللتحقق من أن منظومة القيم أو التوجهات القيمية عند الأطفال تتأثر بمشاهدة تلفزيون في برامج ذات مضامين معينة تتمثل فيها اتجاهات محددة، فقد تم اختيار مجموعة من المشاهد التلفزيونية لاختبار تأثيرها، في موقف تجريبي مصبوط، تألفت المشاهد هذه من إجراء ثلاثة تم اختيارها من مسلسلات أطفال كرتونية مبدجة إلى العربية بحيث تتواءم فيها مع صفات وشروط معينة، وقد تكونت هذه المشاهد من الآتي:

1. مشهد: الأول. مقتطع من مسلسل الأطفال الكرتوني المبلج بعنوان "خيبي ذات الضهر الأشقر"، يتألف المسلسل من (12) حافة مدة كل منها نصف

(١) استخدمت توجهات قيمية على أساس أن الأطفال في هذه المرحلة العمرية من الصعب فهمهم بأن عندهم منظومة قيمية بالمعنى الدقيق للكلمة بحوثها العربية بشكل خاص والتي تحتاج إلى درجة توضيح في مستوى متقدم من العمر

ساعة تلفزيونية، طول المشهد المقطع (4.35) دقيقة، وهو مأخوذ من الحلقة الأولى من المسلسل^(٥٥).

2 المشهد الثاني: مقطع من مسلسل الأطفال الكرتوني المصنع بعنوان "الطبال التزلج" يتألف المسلسل من (26) حلقة مدة كل منها نصف ساعة، تلفزيونية، طول المشهد المصطح (9.47) دقيقة، وهو مأخوذ من الحلقة الأولى من المسلسل أيضاً^(٥٦).

3 المشهد الثالث: مقطع من مسلسل الأطفال الكرتوني المصنع بعنوان "اليزباء"، رائحة مكتور هوجو ويتألف المسلسل من (24) حلقة مدة كل منها نصف ساعة تلفزيونية، طول المشهد المقطع (11.39) دقيقة وهو مأخوذ من الحلقة الأولى من المسلسل كسابقه^(٥٧).

وبذلك يتكون النصوص المقترح لنهجية البحث متمثلاً في استقصاء أثر مشاهدة برامج تلفزيونية تتضمن توجهاً قيمية^(٥٨) على منظومة القيم عند الأطفال، وذلك من خلال موقف تحريري يمرض فيه أمام عينات من الأطفال مشهد تمثلي نماذج مختارة من البرامج، ويتم استقصاء أثرها المحتمل باستدعاء ردود فعل الأطفال إلى مواقف وأعمال تعرضوا لها في المشاهدة التلفزيونية، وما إذا كانت تختلف تبعاً لتغيرات تعرضها طبيعة البيئة مثل عمر الطفل، وجنسه وبيئته الثقافية والاجتماعية ومن أجل تحقيق هدف الهدف تم اختيار مشاهد تلفزيونية من البرامج المذكورة سابقاً، وأعيد تسجيلها ليتم عرضها في ثلاث جلسات متتالية يتخللها فترات رمنية يتم خلالها تطبيق الجزء من اختبار المشاهد المتعلق بالمشاهد التي تم عرضها، وقد زوّج في عملية الاختيار هذه ما يلي:

(٥٥) وقد وضع إشارة (#) في الملحق رقم (3) للإشارة إلى القيم الظاهرة في هذه المشاهد التلفزيونية المكونة لاختبار المشاهد.

أن يعبر المشهد من خلال أحداثه وسلوك شخصياته عن قيم صمنية أو
توجهات صمنة يمكن أن تتأثر بها الأطفال.

أن تتصنع وقائع المشهد مبررات صريحة أو صمنية ترجح قيمة معينة في
السينما الذي يبرز فيه.

أن تكون اللغة المستعملة في المشاهد بعفوانها وتراكيبها في مستوى
الاستيعاب اللغوي للأطفال أفراد الدراسة.

- أن يولف الموضوع أو المشهد وحدة تقاربط فيها الأحداث وتتكامل في إطار
يسر القيمة المستهدفة، وتدفع الطفل إلى متابعتها

وقد أمكن التوصل إلى هذه النتائج والمشاهد التمثل فيها هذه
الاتجاهات ولقيم المحددة، واختيرت بعد دراسة وتمحيص وتحليل مضمون
لعدد كبير جداً من البرامج والأفلام والمسلسلات الكرتونية المديجة الموجودة
في مكتبة التلفزيون الأردني، والتي بثت أو ستبث على شاشته أو على شاشة
أية واحدة من المحطات الفضائية العربية الأخرى.

وللتأكد من أن الأطفال في مرحلة المشاهدة يتابعون ويستوعبون ما
يشاهدون، وضعت مقدمة قصيره تصف الوقائع الأساسية في المشهد دون أي
تلميح أو إيهام لما تحمله المشاهد من توجهات قيمية، تقرأ على الأطفال قبل
عرض المشهد، وكذلك وضعت صيغة أولية للأسئلة التي ستوجه للأطفال
بعد عرض كل مشهد على شكل موقف يتم فيه التساؤل عن التصرف الذي
يختاره الطفل أو يفعله والذي تعبر الإجابة عنه، عن قيمة معينة دون أخرى.

رسمت المشاهد بطريقة تضمنت أولاً قصة "جيني ذات الشعر الأشقر"
ومدها (4.35) دقيقة، ثم "الطال التراج" ومدها (9.47) دقيقة، ثم قصة
"البؤساء"، ومدها (11.39) دقيقة والمقصود بهذا الترتيب أن يبدأ بالمرء
لقصيره ثم ينتقل إلى الأطول فالأطول لتعويد الأطفال على المشاهد،
وإدماجهم تدريجياً في الجو التحريبي المقصود، وقد اختيرت جميع الممرات

من لحقات الأولى للسلسلات، وذلك حتى تشكل وحدة مترابط فيها الأحداث وتتكامل في إطار يبرر القيمة المستهدفة وتلجج الطفل لتأنيدها والحلقات الأولى تحمل دائماً شرحاً تفصيلياً للمشاهد والموضوع بسهل على الطفل متابعته والإحاطة بشخصياته وأحداثه.

وقد حلل مصممون المشاهد الثلاثة (أبواب الدراسة) كل على حده وفيما يلي وصفاً تحليلياً لهذه المشاهد للتعرف على القيم التي تضمنتها

1. جيبي ذات الشعر الأشقر/ المشهد الأول.

تضمنت هذه الوقائع مجموعة من المشاهد يمكن سردها حسب تسلسلها في مشهد وبيان الدلالة القيمية المتعلقة بقيمة معينة فيها كما يلي -
مشاهد جيبي طملاً صغيراً يسرق أكواز الدرة (القيمة الواضحة هنا هي قيمة السرقة).

- جيبي لا تعاقب الطفل بيللي لأنه سرق أكواز الدرة (القيمة الواضحة هنا هي قيمة السرقة المبررة بالجوع، ومساهمة الطمولة)

- تسأل جيبي المعلمة عن بيللي وهل هو ينعب ويجوع فعلاً، تحبرف المعلمة بأنه يكذب وكلامه غير صحيح (القيمة الواضحة هنا هي قيمة الكذب والكذب المبرر بالخوف).

- تسأل المعلمة الأطفال هل فعلاً بيللي كاذب (القيمة الواضحة هنا هي قيمة الكذب المبرر بالخوف).

- تأخذ جيبي الدرة وتورثها على الأطفال (القيمة الواضحة هنا قيمة حب لطمولة والمساعدة).

2. أبطال التزلج : المشهد الثاني:

فريق يمر يحاول أن يوصل الشعلة بطريقة تعتمد على المهارة والسرعة في التزلج (القيمة الواضحة هنا هي قيمة العزم بشرف وأخلاق)

هريق هيربرت يحاول تفطيل هريق بيير حتى يصل قبله (القيمة الواضحة هنا هي قيمة الموز مهما كانت الطريقة)

تشاهد ليرا بيير يسقط في الحفرة وتطير من يده الشعلة تحاول مساعدته (القيمة الواضحة هنا هي قيمة مساعدة الصديق).

- يترك هيربرت زميلته مصابه ويستمر في السباق (القيمة الواضحة هنا هي قيمة الأناية وحب الذات).

هريق هيربرت يحاول أن يرمي الشعلة حتى لا يترك الحال لهريق بيير سموز (القيمة الواضحة هنا هي قيمة الأناية وحب الذات)

3. البؤساء / المشهد الثالث:

- تمش كوزيت مع العائلة المكونة من أم وأب وابنتين وتقوم على خدمتهم جميعاً (القيمة الواضحة هنا هي قيمة الظلم وعدم احترام الطفولة).

- البنات تصرخان وتصيحكان على كوزيت وتأمراها بإحضار الطعام وأشيء أخرى وعلى كوزيت الطاعة (القيمة الواضحة هنا هي قيمة لظلم والاستعباد).

- تحاول كوزيت إنقاذ الرجل الغريب (القيمة الواضحة هنا هي قيمة مساعدة الغريب).

- تطعم كوزيت الكلب فمليرتها وهي جائعة (القيمة الواضحة هنا هي قيمة حب الحيوان الأليف ومساعدته)

- يحاول الأب والأم الاستيلاء على مال الرجل الغريب (القيمة الواضحة هنا هي قيمة حب المال والأناية).

وبعد أن حُلل مضمون المشهد الثلاثة صغت أسئلة اختبار المشهد بطريقة تتلاءم مع القيم المتوقع أن نجيب عليها المعوصون، مع بيان الاسباب انتي دعهم إلى اختيار الإجابة

3 تصميم البحث:

يعني هذا البحث بشكل رئيس بدراسة أثر متغير مستقل أساسي هو مشاهدة برامج التلفزيون على متغير تلعب هو منظومة القيم الاجتماعية، والاحلاقيه عند عينة من أطفال الأردن، ونظراً لأن مجموعة الدراسة مكونة من ذكور وإناث ولأنها من فئات عمرية متنوعة، وعن بيئات ثقافية متجاذبة نسبياً، من حيث كونها من الطبقة المتوسطة في الأردن، إلا أنها تختلف في خصائص متعددة من نوع مستوى الدخل، ثقافة الأهل -الج- وبهذا يلاحظ وجود المتغيرات التالية التي فرضتها طبيعة العينة وهي

- متغير الجنس بمستويين: ذكور وإناث.
- متغير الصف/ العمر بخمسة مستويات الصفوف من 3-7 وهي ملاحظة للأعمار من 8-13 سنة وقد روعي عند اختيار العينة، مستوى تعليم الأب بثلاثة مستويات: الثانوي، والجامعي (بكالوريوس)، والجامعي بعد البكالوريوس (هندسة، طب، ماجستير، دكتوراه)
- مستوى تعليم الأم بثلاثة مستويات بنفس التصنيف السابق لتعليم لأب.
- مستوى الدخل بثلاث مستويات هي:
 1. أقل من (300) دينار أردني في الشهر
 2. من (300-600) دينار أردني في الشهر.
 - 3 (600) دينار فما فوق في الشهر

ويسبب الجدول اللاحق الطريقة التحليلية المتبعة للتحقق من صحة الفرضيات.

جدول التحليل الإحصائي المتبع للتحقق من صحة فرضيات الدراسة

1 في الاختبار المبلي يستخرج:

1 تكرار كل متغير في العينة الكلية جميع الصفوف، ذكور وإناث
(المتغير هو أحد القيم المرقمة من 1-99)

2 تكرار كل متغير حسب الصف والعمر والجنس

3 تكرار كل متغير حسب مستوى تعليم الأب (لجميع الصفوف والجنسين
معاً)

4 تكرار كل متغير حسب مستوى تعليم الأم (لجميع الصفوف والجنسين
معاً).

5. تكرار كل متغير حسب مستوى الدخل (لجميع الصفوف والجنسين معاً)

2- في اختبار للمشاهد، نفس التحليل السابق 1، 2، 3، 4، 5.

3- في اختبار البعدي: نفس التحليل السابق 1، 2، 3، 4، 5.

وذلك حسب الجدول المبين أدناه:

المتغير	الجنس	الصف 3	الصف 4	الصف 5	الصف 6	الصف 7	جميع الصفوف
1	ذكور						
	إناث						
	ذكور و						
	إناث						
2	ذكور						
	إناث						
	ذكور و						
	إناث						
99							

وبهذا نحسب العرضيات المذكورة آنفاً فإذا كان تكرار قيمة في القياس البعدي أكبر مما هو في القياس القبلي فهذا يشكل مؤشراً إيجابياً يدعم الفرضية الأولى التي تقول بأن تأثير المشاهد إيجابي وإذا حدث العكس أي انخفض تكرار قيمة في القياس البعدي عما هو عليه في القياس القبلي فهذا يشكل مؤشراً يؤكد الفرضية الثالثة التي تقول بأن تأثير المشاهد سلبي وإذا لم يتأثر قيمة التكرار لقيم معينة زيادة أو نقصاناً في القياسين القبلي والبعدي، بينما ظهر ارتفاع ملحوظ في تكرار هذه القيم في اختبار المشاهد، فيعطي هذا دليل على الفرضية الثالثة والتي تقول إن تأثير المشاهد موقفي. أما القيم التي تكون متضمنة في الاختبار للقياس القبلي والبعدي لكن المشاهد لم تطرح مواقف تستثيرها فلا يظهر تغير في تكرار هذه القيم بين القياسين القبلي والبعدي وبالتالي تتأيد الفرضية الرابعة التي تقول لا تأثير للمشاهد على قيم لم تطرح فيها. أما من حيث استقصاء تأثير متغيرات العمر ومستوى الدخل والجنس ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم فيمكن التعرف على حجم هذا التأثير ودلالته من خلال المروق التي يمكن ملاحظتها في تكرار القيم في القياسين و التي ترتبط بكل متغير من هذه المتغيرات.

4- أدوات الدراسة:

إن بناء أدوات الدراسة وتطبيقها وفق إجراءات محددة يستند إلى تقنية خاصة تقوم على أسس تصميم مواقف استتارة تستدعي استجابات تطوي على قيم معينة وقد تألفت أدوات الدراسة من اختبارين

1-1) اختبار المستخدم في القياس القبلي والبعدي.

2-1) اختبار المشاهد التكررتونية المتداخلة.

1-1) اختبار القياس القبلي والبعدي:

هو الاختبار الذي استخدم في القياسين القبلي والبعدي، وبألف من

مجموعه من المواقف المستخلصة من تحليل منظومة القيم المترص وجوده عند الأطفال^(١٦) قبل تعرضهم للمشاهد التلفزيونية، وبعد تعرضهم لهذه المشاهد، للتحقق فيما إذا كان هناك تغير في منظومة القيم يمكن أن يُعزى إلى تعرضهم للمشاهد التلفزيونية المتناقة. تألف الاختبار من (17) موقف أو سؤالاً يحصل الاستجابة لقيم معينة، تعرض أمداً من المصروفات يعبر فيها الطفل عن طريق اختياره لإحدى الاستجابات عن تفضيله لإحدى أو رفضه لها ومبررات هذا الرفض أو التفضيل.

1-ب) اختبار المشاهد التلفزيونية المديحة:

وهو الاختبار الذي تم تطبيقه بعد مشاهدة البرامج التلفزيونية مباشرة، وقد تألف من مواقف مشتقة من هذه المشاهد بشكل محدد، وذلك لتقصي ما إذا كان هناك تأثير مباشر للقيم المتضمنة في هذه المشاهد، وما إذا كان هذا التأثير قد امتد إلى القياس العمدي، أم أنه اقتصر على أثر مؤقت يتص بملوَقَب الذي تطرحه المشاهد ولا يمتد أثره إلى أمد طويل أو بعيد، وقد تضمن الاختبار (21) موقفاً يحتمل الاستجابة لقيم معينة، يطلب من المفحوص الإجابة عنها بنعم أو لا، كما يطلب منه أن ينكر مبررات الرفض أو لقبول بحيث يشير إلى القيم الصمبية أو الصريحة الموجودة عند الأطفال

وبين اشكل في الصفحة اللاحقة مكونات المقياس المبني

❖ توصلنا إلى هذه القيم عن طريق تحليل مصمومين عدد من الكتب المدرسية عربي، تاريخ، دين للصعوف الثالث حتى السابع، وكذلك تحليل مصمومين مجموعة كبيرة من القصص والحلقات المتداولة في المدارس والكتبات، وسيتم صرح هذا في طريقه بناء الاختبار

مكونات المقياس القبلي

الاختبار القبلي	اختبار المشاهد	الاختبار البعدي
المكونات: مجموعة من القيم للتأثير بمواصل اجتماعية بيئية بالإضافة إلى قيم شخصية في المشاهد	مجموعة من القيم المحددة المتضمنة في المشاهد	مجموعة من القيم المتأثرة بمواصل اجتماعية بيئية بالإضافة إلى قيم شخصية في المشاهد
الفرص سلسلة التوجهات القيمة عند الأفعال في المجتمع الأردني والتي يمكن أن يكتسبها الطفل في الأسرة و المجتمع والبيئة	استقصاء توجهات قيمة معينة يفترض أن المشاهد تتضمنها	استقصاء التوجهات القيمة بعد التعرض للبرامج والتي يمكن أن تكون قد تأثرت بمعاينة البرامج
المحتوى: يوجد في هذا الاختبار 17 موقفاً يحتمل الاستجابة لقيم معينة	يوجد في هذا الاختبار 21 موقفاً يحتمل الاستجابة لقيم معينة	يوجد في هذا الاختبار 17 موقفاً يحتمل الاستجابة لقيم معينة من منظور / مماثلة لما جاء في الاختبار القبلي

2. طريقة بناء الاختبارين:

2-1) الاختبار القبلي/ البعدي:

تم بناءه استناداً إلى تحليل منظومة القيم المتوقع أن تكون عند أفراد الدراسة في البيئة الثقافية التي نشؤوا فيها، وتم التوصل إلى ذلك بالاطلاع على عدد كبير من الكتب المدرسية المقررة في منهاج اللغة / أفراد الدراسة من الصف الأول حتى الصف السابع، ككتاب القراءة العربية، والتربية الإسلامية والتاريخ، وكذلك الاطلاع على عدد كبير جداً من

مخصص والروايات والمجلات الخاصة بالأعمال والموجوده والمداولة في عدد من المكتبات المدرسية على اعتبار أنها شائعة في المجتمع الأردني، ويساهم في تكوين حصيلة الطفل القيمية، وتعكس في جانب كبير منها التقاليد والقيم لسائدة في المجتمع الأردني والتي يتم تسميتها في الأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية، ومن القيم المستحصلة من هذه المصادر يذكر على سبيل لمثال قيمة الانتماء الأسري، وطلاعة الوالدين، والأمانة، والصديق، والتعاون، والمساعدة، والصبر، والمحافظة على الأصدقاء، والمحافظة على البيئة، والعدالة، والمحافظة على الحياة وعدم قبول الظلم.

وكذلك تخصص الاختبار في جزء منه مجموعة القيم والاتجاهات المستخلصة من تحليل المحتوى لأفلام الكرتون التلفزيونية والتي ستعرض على أفراد الدراسة في المشاهد الكرتونية المدبلجة ومن هذه القيم قيمة لتفوق والفور والتضحية بالنفس للرفاق، والعزيمة والتسامح والأمانة وحب لذات، والإيثار وتفصيل الأجر، وحب المخاطرة، والعزيمة لمهارة بالجوع، والمناظرة غير الشريفة، والتحلي بالروح الرياضية وحب الشهرة^٥

وبذلك تم التوصل إلى وضع الصورة الأولية لفقرات اختبار القيم أو التوجهات لقيمة في الاختبار القبلي - البعدي على شكل مواقف تعرض أبدأ من التصرّفات بحبر فيها الطفل عن تمصيه لإحداها أو رفضه لها، ومبررات التفصيل أو الرفض.

وقد أدرجت هذه المواقف المختيرة للإجابات في ورقة الأسئلة بحيث احتوت الصفحة الأولى منها على المعلومات الشخصية المتعلقة بالطالب.

٥ وقد جمعت هذه القيم وأضيف إليها القيم الأخرى التي ذكرها عدد من أفراد العينة كقيمة إسماع الآخرين، الإيعاز بالقدرية، أهمية القيمة العسية والجمالية لمشكل في مجموعها قائمة القيم المذكورة في الملحق رقم (3) والتي اعتمدت في هذه الدراسة

كاسمه، وحجمه، الخ واحتوت الصفحة الثانية على معلومات مختصرة عن الاختبار ومكوناته والهدف من تطبيقه.

أما الصفحات التالية من كراسه الاختبار فقد تضمنت المادة المكتوبة لد (17) موقفاً والتي هي مكونات الاختبار. كل موقف منها يحتمل الاستجابة لقيم معينة، ويطلب من المقصود في كل سؤال أن يختار واحداً من الخيارات المطروحة في نهاية السؤال، ثم يطلب منه ذكر السبب الذي جعله يختار إجابة معينة دون أخرى، حيث تعدد القيمة العددية في استجابة الطفل في السبب الذي ذكره لاختيار البديل من المواقف (ويوضح الملحق رقم (1) صورة عن هذا الاختبار)

2-ب) اختبار المشاهد الكرتونية المبلجة:

تألف من مجموعة من المواقف التي تستثير استجابات من ردود أفعال عند الأطفال متضمنة لقيم أو لتوجهات قيمية تحتويها المشاهد التلفزيونية المعتارة التي يتعرض لها الطفل في المألحة التجريبية

وقد أعد هذا الاختبار بحيث كانت الصفحة الأولى منه محتوية على المعلومات الشخصية المتعلقة بآفراد الدراسة، كالأسم، والعمر، ولجنس، الخ، في حين تضمنت الورقة الثانية معلومات مختصرة عن الاختبار ومكوناته والهدف من تطبيقه، وتضمنت الصفحات التالية المادة المكتوبة لد (21) موقفاً وكل موقف منها يحتمل الاستجابة لقيم معينة، ويتوقع من استجابات الأطفال لها استقصاء توجهات قيمية يتعرضون للمشاهد تضمنتها

(ويوضح الملحق رقم (2) الصورة الكاملة لاختبار المشاهد)

3. تعليمات التطبيق للاختبارين:

يطبق الاختبار بطريقتين فردياً أو جماعياً، بحيث يكون فرداً مع لأعمار الصغيرة (الصف الثالث)، وجماعياً مع الصفوف من (4-7) على النحو
مبين أدناه:

1. الصف السابع والسادس:

يتم التطبيق في مجموعتين :

- المجموعة الأولى خمسة أطفال.

- المجموعة الثانية ستة أطفال.

2. الصف الخامس:

يتم التطبيق في (3) مجموعات:

- المجموعة الأولى ثلاثة أطفال

- المجموعة الثانية أربعة أطفال

- المجموعة الثالثة أربعة أطفال

3. الصف الرابع:

يتم التطبيق في (5) مجموعات: المجموعة الأولى، والثانية، والثالثة،

والرابعة طفلان لكل مجموعة، المجموعة الخامسة ثلاثة أطفال

4. الصف الثالث:

يتم التطبيق بطريقة فردية.

طس الاختبار القبلي على كل مجموعة على حدة وفي اليوم التالي لعملية

التطبيق، طبق اختبار المظاهر (بعد تعرض الأطفال لها مباشرة) وبعد أربعة

أمام طلق لاختبار البعدي وقد اتبعت في عملية التطبيق الخطوات التالية
(نصها في القياسين القبلي والبعدي).

يحصّر أفراد الدّراسه إلى قاعه الاختبار وتوزع عليهم كراسة اختبار كل
مجموعة على حدة، ويبدأ تطبيق الاختبار (القبلي والبعدي) بأن يقرأ
الماحصّ العرّب وصفاً للموقف، ويأفقه يفهمها الطلاب، وتنتهي بطرح
السؤال عن الموقف ويطلب منهم الإجابة ويشرح لهم كيف يتم ذلك،
وهكذا حتى نهاية الاختبار.

- في اختبار المشاهد يدعى الأطفال إلى مكان مجهز للعرض التلفزيوني
حيث تعرض المشاهد التلفزيونية أمام الأطفال، يعرض كل مشهد على
حدة مبتدئين بالمشهد الأول، ويتم بعد العرض تطبيق اختبار المشاهد
الخاص بذلك المشهد، وهكذا حتى نهاية الاختبار

- في الأعمار الصغيرة في الصّمين الثالث والرابع، يساعد الماحصّ لطلاب
بالكتابة إذا ما دعت الحاجة لذلك، ويقوم كذلك بالتمثيل ولعب الدور،
إذا ما كانت هناك ضرورة لذلك أيضاً.

- استغرق تطبيق الاختبار في كل من القياسين القبلي والبعدي حوالي
الساعة.

استغرق تطبيق اختبار المشاهد بما في ذلك زمن عرض المشاهد حوالي
لساعة أيضاً

4. تصحيح الاختبارين:

- تم التصحيح يدوياً، وكان الباحث قد توصل إلى (99) قيمة مصممة في
الاختبارات الثلاثة، أعطت كل قيمة رقماً متصلاً وبم التصحيح
يعطى رقم القيمة وتسميتها في استجابة كل معيّن.
فرعت هذه الأرقام الدالة على القيم في جداول بيانية وأدخلت في الحاسوب

ممرعاة نظام ترميز يأخذ بالاعتبار جميع متغيرات الدراسة ومستوياتها
وليس تم ذكرها سائماً

5. الصدق في الاختبارين:

بم استقصاء صدق أدوات البحث (الاختبارين) بالطرق التالية:
نتائج التحليل العملي لامتجاعات الأطفال وهذا ما يسمى بصدق البناء أو
صدق المفهوم

- أية عروق يمكن استكشافها بين أفراد الدراسة المصنوعين في فئات حسب
مستويات محددة لكل متغير من مقعرات الدراسة وسيتم عرض النتائج
في فصل النتائج.

وفي الحالاتين يكون الاعتماد على فرصيات صعبة، فهي حالة لتحليل
العامي يمكننا القول أن الاختيارات هذه تقيس عوامل تغير عن تجمعات من
القيم تقع في مجالات محددة، أما في العروق فالافتراض أن الأطفال الذين
ينتمون إلى بيئة أسرية ذات خصائص ثقافية أو اقتصادية معينة يمكن أن تتأثر
بها بتلك الخصائص الأسرية المحددة، ونتائج الدراسة المذكورة لاحقاً تشير
إلى أن الفروق التي ظهرت بين فئات العمر تدل إلى أن هناك تمييزاً في منظومة
القيم⁽⁶⁾ بين هذه الفئات.

6. الثبات في الاختبارين:

إن طرق الثبات الكلاسيكية (طريقة الإعادة أو الصور المتكافئة أو
لنصفيه أو غيرها) لا يمكن تطبيقها في هذه الدراسة؛ ذلك لأن القيم التي تم

* منظومة القيم هي مجموعة القيم التي تتشكل في مراحل معينة من حياة الطفل،
يعلمها ويكتسبها ويدونها تدريجياً وتصبح جزءاً من شخصيته ومرجعية سلوكه
الأخلاقي

حصرها عند الأطفال يفترض أنها يمكن أن تتغير خلال فترة التجريب وجمع البيانات، وبذلك لا تنطبق عليها الطرق الكلاسيكية المذكورة بالاستعانة بها لا بمعنى ثابتة بين فترة وأخرى في حاله الإعادة ويظل هناك عمل مهم في تحقيق درجة مقبولة من الدقة في البيانات وهو التسجيل الدقيق لهذه البيانات ومن ثم تصنيفها وفق نظام تصنيف في درجة معقولة من الأساق، ومن أحر تحقيق هذا الهدف تم جمع البيانات على الاستثمارات الخاصة في الاختبار لمبلي / البعدي واختبار المشاهد من قبل شخص تم تدريبه على تطبيق الاستثمارات وتسجيل البيانات، وتمت مراجعة عدد من نماذج التسجيل هذه بإشراف الباحثة للتأكد من دقة التطبيق، وفيما بعد قامت الباحثة بتصنيف الاستجابات حسب انتمائها إلى كل من القيم التي تم تحديدها في قائمة القيم (لمعرق رقم 3) وباستخدام نظام التصنيف الذي تم الاتفاق عليه مع حكيم مختصين بحيث تتحقق في هذه الإجراءات درجة مقبولة من الدقة في تسجيل الاستجابات وتصنيفها، وقد أخذت عينة من إجابات الطلبة وتم تصنيف القيم فيها من قبل الباحثة وحكام مؤهلين واستخرجت درجة التوافق في التقديرات لمعطاء، وقد تراوحت هذه التقديرات بين 85 و 91/ مما يشير إلى درجة من لثبات يمكن الاعتماد عليها في هذه الدراسة

5- الإجراءات والتطبيق:

طبق على أفراد الدراسة اختبار القيم كاختبار قبلي، ثم عرضت عليهم لمشاهد الحكرتونية المنقاة، وطبق بعد المشاهدة مباشرة اختبار القيم المتضمنة في المشاهد، وبعد أربعة أيام من تطبيق اختبار المشاهد، طبق عليهم اختبار لقيم كاختبار بعدي.

1 خطوات التطبيق:

تم الاتفاق مع فالحص مؤهل علمياً، يحمل درجة الماجستير في علم النفس التربوي، ويعمل في الوقت نفسه مرشداً تربوياً في المدرسة التي تم التطبيق

فيها ، وله خبراته سابقه في تطبيق الخبرات النفسية وتربوية مختلفة ، وقد قام
المحضر بأحيال أفراد الدراسة ، بطريقه عشوائية ، وكان عددهم (100)
صالب وصائية واختار عشرة طلاب إضاهين ، واحداً في كل مجموعة من
المجموعات العشر ، وذلك تحسباً لاحتمال تغيب واحد من أفراد المجموعة عن
الاحبارات اللاحقة ، نظراً لطول فترة الاختبار والبالغه حوالي ثمانية ايام لكل
مجموعة ، ولأن التطبيق كلف في نهاية العام الدراسي ، واحتمال تسرب احد
الطلاب فكان وارداً

وقبل تطبيق الاختبار درست حالة جميع أفراد العينة و لوجوده في
السجلات الشخصية المتوفرة لدى إدارة المدرسة للتأكد من أن جميع الأفراد ،
صغر المدى العمرى المطلوب ، والظروف التجريبية الأخرى مكانهالة الشخصية
على سبيل المثال .

وطبق الاختبار بداية على طلاب الصف السابع الذكور بتاريخ 97/12/6
وقسمت المجموعة المعكوبة من (11) طالباً الى مجموعتين واحدة من خمسة
طلاب والأخرى من ستة وطبق الاختبار القلي على كل مجموعة على حدة
حيث دعيت كل مجموعة إلى قاعة الاختبار ووزعت عليهم كراسات الاختبار
القلي ، ثم قدم الفاحص بقراءة تعليمات الاختبار ، وأعطى نبذة مختصرة عن
محتوياته ثم طلب من المفحوصين تعبئة الصفحة الأولى من الاختبار والمنظمة
المعلومات الشخصية عنه الاسم والعمر الخ وبعد التأكد من أن جميع
الأطفال قد أتموا تعبئة هذه المعلومات ، طلب منهم قلب الصفحة ، وبدأ
الفاحص بقراءة وصف للموقف الأول بصوت واضح ، وطلبه بسيطة بعينها
الأطفال ، وانتهى بطرح السؤال عن الموقف والطلب منهم بتسجيل الإجابة في
الكس أعد لها بخط واضح وأعطى الطلاب الوقت الكافي للإجابة ، وبعد
الانتهاء من السؤال أعطي لهم السؤال التالي وهكذا حتى نهاية الاحبار ،
واستخدمت الطريقة نفسها ، والتقسيم العندي نفسه في المجموعات مع طلاب
الصف السادس .

وفي اليوم التالي قلم الملخص بتطبيق اختبار المشاهد الكرتونية المسجلة على بعض المجموعتين السابقتين، حيث دعي الطلاب إلى مكان التطبيق المحرر للمرض التلزموني، وبدأ التطبيق بتوزيع كراسات الاحبار على المحوصين، فمهم الملخص بعدها بإعطاء لمح موجره عن الاحبار، وطريقة الإجابة عنه ثم طلب من المحوصين تعبئة الصفحة الأولى من الاحبار والتنصبة للمعلومات الشخصية اللازمة وبعد الانتهاء من ذلك قُبلت الصفحة ليقوم الملخص بعدها بقراءة المعلومات الموجودة فيها، واللازمة لهم لمشاهد المعروضة وطريقة الإجابة عنها ثم قام الفاحص بعرض المشهد الأول، وقد صاحب العرض شرح مبسط بلغة واضحة وبسلة يفهمها الطلاب عند يجري أممهم من أحداث، ثم أوقف الجهار، وطلب من المحوصين المباشرة بالإجابة عن الأسئلة المتعلقة بهذا المشهد والمذونة في كراسة الاختبار وبعد التأكد من أن جميع أفراد المجموعة قد أتموا الإجابة عرض المشهد الثاني، ثم لثالث لينتهي بهذه الاختبار

وبعد أربعة أيام قام الفاحص بتطبيق الاختبار البعدي على نفس المجموعتين ونفس الترتيب العددي الذي استخدم معهم سابقاً... حتى نهاية الاختبار

أم بالنسبة لطلبة الصف الخامس، فقد قام الفاحص بتطبيق الاختبار الثلاثة عليهم بالطريقة نفسها، وبالترتيب نفسه، وبالفواصل الرسمية المحددة نفسها والتي استخدمت مع المجموعتين السابقتين، (الصف السابع والسادس)، إلا أن عدد الأفراد في كل مجموعة من مجموعات الصف الخامس كان مختلفاً إذ قسمت بالأعداد: 3، 4، 4

وبالنسبة لطلاب الصف الرابع فقد كان التطبيق على مجموعات عددية مكوّنة من 2، 2، 2، 2، 3 واستخدم الفاحص في التطبيق نفس الصريم المستعمه مع الصفوف والأعمار السابقة، ولكن تميرت هذه المرة بأن تسميات التطبيق أعطيت بشيء من التبسيط في الشرح، وبمساعدة بعض

الطلاب على ان كتابه، عندما دعت الحاجة إلى ذلك واستخدمت معها نفس النموصل الرسمية بين الاختبارات المطبوعة والتي استخدمت في المجموعات الصيفية السابقة.

أما طلاب الصف الثالث فهم الفئة الأصغر سناً في المجموعات كلها، ونظراً لصغر سنهم هذا فقد طبقت عليهم الاختبارات جميعها وبطريقة فردية لكل منها، نظراً لصعوبة التطبيق الجماعي والتلثي عليهم كما أنهم استأثروا بشرح تفصيلي أكثر، ومساعدة في القراءة للأسئلة والإجابة عنها أكثر من أقرانهم في المجموعات الصيفية الأخرى.

وقد لجأ الفاحص مع هذه الفئة الصيفية الصغيرة إلى المساعدة في الكتابة أحياناً وإلى التمثيل ولعب الدور أحياناً أخرى نظراً لما نطلبه توصيح الموقف التجريبي في بعض الحالات.

استخدمت نفس الطريقة الإجرائية ونفس الأسلوب في الشرح والتطبيق، مع إناث أفراد الدراسة، وكذلك استخدمت نفس الفواصل الزمنية في تطبيق الاختبارات الثلاثة، ونفس المجموعات العددية للصعوبات من (4-7)، ونفس الطريقة الفردية مع عين أطفال الصف الثالث.

استغرقت فترة التطبيق الكلي (40) يوماً، شارك الباحث مرات عدة في التواجد في مكان التطبيق، وساهم في إعطاء الإرشادات للفاحص إذ تطلب الأمر ذلك، حسب ما يمليه الموقف التطبيقي.

وأثناء التطبيق فكانت هناك بعض الاستفسارات حول بعض الأسئلة والمواقف فهي الاختبار القبلي / اليميني فكان هناك سؤال لم يفهمه معظم الأطفال وهو الشق الرابع من سؤال رقم (11) من "البطل" وقد حذف السؤال فيما بعد ولم تحسب نتائجه في القياس. وكذلك السؤال رقم (4) من نفس الاختبار أشار عدداً من التماسولات ولكن كان يفهم بعد الشرح في جميع الحالات.

أما في اختبار المشاهد الكرتونية المبجلة فقد أثار السؤال رقم (3، 4) من أسئلة المشهد الأول "جيني ذات الشعر الأشقر" استبضا حث، بسيطة، وكذلك الأسئلة ذات الأرقام (5، 4، 3) من أسئلة المشهد الثاني "أنطال لترج" والسؤال رقم (3) من أسئلة المشهد الثالث "اليوساء" أثارت جميعها بعض الاستفسارات البسيطة والتي همت تماماً بعد شرح بسيط وأجاب عنها لطلاب بمجموعهم. وفيما عدا ذلك فقد كانت الأسئلة مهمومة، وواضحة عند العينة أفراد الدراسة.

2. مكان التطبيق:

قام الفاحص بتطبيق الاختبارات الثلاثة في مدارس الاتحاد، طبق الاختبار القبلي / البعدي، في أحد الصفوف التابعة للمدرسة والتي تتميز بسعتها وجوها المريح، وبمعداتها من الصوغاء، للإناث في مدرسة لإناث، وللذكور في مدرسة الذكور، هذا فيما يتعلق بالتطبيق الجماعي، أما فيما يخص التطبيق الفردي لطلاب الصف الثالث على وجه التحديد، فقد تم في مكتب المرشد التربوي في مدرسة الذكور، ومكتب المرشدة التربوية في مدرسة الإناث.

تم عرض المشاهد الخاصة باختبار المشاهد الكرتونية في عرقتي عرض لأفلام للذكور في مدرسة الذكور والإناث في مدرسة الإناث، حيث احتوت العرقتان إضافة إلى الظروف المكانية والصحية المناسبة على جهاز للفيديو، وجهاز عرض تلفزيوني، وقد تم العرض في جو مناسب من حيث الخصوصية والهدوء وامتصاصية الظروف النعيرية الأخرى.

لاحظ الفاحص خلال عملية التطبيق عدداً من ردود الأفعال، أهمها التي أظهرها المحصونون فيها:

تفاعل الطلاب مع الأسئلة أثناء الإجابة خاصة مع المشاهد الكرتونية المعروضة.

عدم المردد في طلب التوضيحات من الفاحص.

- تركيز تام وصمت أثناء عرض المشهد.

جذاب للبطيخ وشعور بالإثارة الموقف التحريبي.

الحماس لاستمرار التطبيق والسؤال عما إذا كانت هناك مشاهد أخرى.

- صعوبات بالإجابة عن السؤال "لماذا؟"

ومن أجل أن يتم التطبيق في ظروف أقرب ما تكون إلى البسيط في الظروف التجريبية تم الاتفاق مع إدارة المدرسة على إجراء ترتيبات مع معلمي الصفوف لاستدعاء أفراد الدراسة المستهدفين من صفوفهم، وحجز غرفة العرض التلفزيوني في مواعيد محددة، وتنظيم مواعيد خاصة للاختبارات هذه، وقد تمت جميع عمليات التطبيق على أفراد المجموعة على الاختبارات الثلاثة، القبلي، المشاهد، البعدي. عدا طالبين لم يتمكنوا من تنمية الاختبارات والحضور في المواعيد المحددة، وقد حذفت أوراقهما واستبعد من عمليات التصحيح واستبدلوا بطلاب من الطلبة الاحتياط.

3. المدة الزمنية للتطبيق:

- استغرقت عملية التطبيق في المتوسط المدة الرسمية التالية:

نصف الساع ذكوراً وإناثاً

قبلي بمتوسط حوالي 50 دقيقة

مشاهد بمتوسط حوالي 35 دقيقة.

بعدي بمتوسط حوالي 55 دقيقة.

النصف السادس ذكوراً وإناثاً

قبلي بمتوسط حوالي 50 دقيقة.

مشاهد بمتوسط حوالي 35 دقيقة

بمدي بهتوسط حوالي 55 دقيقة

النصف الخامس والرابع:

قلمي بهتوسط حوالي 60 دقيقة.

مشاهد بهتوسط حوالي 40 دقيقة.

بمدي بهتوسط حوالي 60 دقيقة.

نصف الثالث:

قلمي بهتوسط حوالي 55 دقيقة.

مشاهد بهتوسط حوالي 45 دقيقة

بمدي بهتوسط حوالي 70 دقيقة

4. طريقة معالجة الاختبارات المطبقة:

تم ترقيم جميع الأوراق أرقاماً متسلسلة (بدلاً عن الأسماء)

لجنس: أعطى الذكور الرقم 1 والإناث الرقم 2

لنصف: أعطى الأرقام 3، 4، 5، 6، 7

لعمر: طرح تاريخ الاختبار من تاريخ الميلاد، حسب العمر بالشهور وسجل على الصفحة الأولى من ورقة الاختبار

مستوى تعليم الأب: ثانوي: 1

جامعي بهكالوريوس: 2

فوق البكالوريوس (معلمة، مربي، دكتوراه، ماجستير): 3

عمل الأب: عمل متدني الدخل: 1

عمل متوسط الدخل: 2

عمل مرتفع الدخل: 3

هرعب أولاً جميع تعابير القيم بشكل منفصل وأعطيت كل قيمة رقماً

هرعت المعلومات السابقة جميعاً على أوراق الكمبيوتر

أرقام الحالات

الرقم المتصل 3 حالات	1، 2، 3
الحسن حانة واحدة (1. ذكور / 2. انثى)	4
الصف حانة واحدة (3، 4، 5، 6، 7)	5
العمر بالشهور 3 حالات	6، 7، 8
مستوى تعليم الأب حانة واحدة (1، 2، 3)	9
مستوى تعليم الأم حانة واحدة	10
عمل الأب حانة واحدة	11
الاختبار القبلي (10 + 7) * 2	12-45
اختبار المشاهد 21 * 2	1-42
الاختبار البعدي (10+7) * 2	13-76

6- التحليل الإحصائي للبيانات:

رُصد تكرار القيم في المهة الكلية وفي كل مستوى عمري/ جنسي في الاختبار القبلي واختبار المشاهد، والاختبار البعدي وذلك لإجراء المقارنات بينها لمعرفة التغيرات بين القبلي والبعدي وأيضاً بين القبلي واختبار المشاهد، وبين اختبار المشاهد والبعدي، وكذلك لإجراء المقارنات نفسها حسب متغير العمر، والحسن، ومستوى تعليم الأم والأب ونوع عمل الأب ومستوى الدخل، ثم فرعت البيانات التي تم جمعها في القوائم القبلي والبعدي في لحاسوب، باستخدام نظام ترعر روعيت فيه مستويات المتغيرات التي اعتمدت في هذه الدراسة، وتم تحليل البيانات إحصائياً كما يلي:

1. الاختبار النسبي يستخرج:

- 1) التكرار والتكرار النسبي لكل قيمة في العينة الكلية من جميع الصنف ذكوراً وإناثاً (المعبر هو أحد القيم للرقمة من 1-99 و الحية في جدول لاحق).
- 2) التكرار والتكرار النسبي لكل قيمة حسب الصنف والحس
- 3) التكرار والتكرار النسبي لكل قيمة حسب مستوى تعليم الأب (لجميع الصنف والجنسين معاً)
- 4) لتكرار والتكرار النسبي لكل قيمة حسب مستوى تعليم الأم (لجميع الصنف والجنسين معاً)
- 5) لتكرار والتكرار النسبي لكل قيمة حسب مستوى الدخل (لجميع الصنف والجنسين معاً)

2. في اختبار المشاهد

نفس التحليل السابق (1، 2، 3، 4، 5).

3. في الاختبار البعدي

نفس التحليل السابق (1، 2، 3، 4، 5).

وقد أدى هذا التحليل إلى ما يلي:

- حصر القيم التي شملها الاختبار القبلي / البعدي واختبار المشاهد و التي تم ترميزها من 1-99 (يبيّن الملحق رقم (3) قائمة بهذه القيم)
- استخراج التكرار والتكرار النسبي لكل قيمة في استجابات المعنويين في الاختبار القبلي - البعدي، واختبار المشاهد مصنفة حسب متغيرات أفراد الدراسة، الصنف، العمر، الجنس، ... الخ
- تحديد القيم المؤلفة لمجموعات متمايزة في كل مرحلة (القبلي المشاهد، البعدي) وذلك باستخدام أسلوب التحليل العنقري. باعتبار أن كل عامل يمثل مجموعاً من القيم، وفي محاولة للتحقق فيما إذا كانت أهم

لمرصوده (1-99) يمكن أن تجمع في أقل عدد من الحالات أو لمجموعات، بمعنى هل يمكن اختصار هذه القيم بحيث يتم إدماج القيم التي لها دلالات متشابهة أو مترابطة في مجال واحد أو تجمع واحد؟

للتحقق من ذلك أخصصت البيانات لتحليل العامل الذي يفترض أن يلخص جميع القيم التي عبر عنها الأبطال في أقل عدد من العوامل، أو الحالات، حيث يمثل كل منها مجالاً أو مجموعاً تلقي فيه القيم المتشابهة أو المترابطة.

- مقارنة القيم الأكثر تكراراً في مراحل الاختبار القبلي، المشاهدة والبعدي للتعرف على - منظومة القيم السائدة قبل المشاهدة - (الاختبار القبلي)

- منظومة لقيم السائدة المتأثرة بالمشاهد (اختبار المشاهد).

- منظومة لقيم بعد المشاهدة (الاختبار البعدي)

ويمكن ملاحظة كيف أن هذه النتائج تمكس افتراضات أساسية في نظرية لتعلم لاجتماعي المستندة الى ملاحظة نماذج حية أو منظرة وتكوين معتقدات وأفكار تؤلف في جوهرها قيماً وأحكاماً أخلاقية عن سلوك الذي يتوجب القيام به في مواقف معينة، وفي بعض هذه المواقف تأيدت أحكام أخلاقية معينة من خلال التأثير الإيجابي للمشاهد وفي بعضها الآخر كانت الأفكار المستمدة من المشاهد متعارضة مع معتقدات وأحكام سابقة فنظهر تأثير المشاهد سلبياً، وفي حالات أخرى لا يكون لتغير في المعتقدات والأفكار بعيد الأثر وهما يكون التأثير موقفاً آتياً مرتبطاً بالموقف، وقد لا يكون هناك توافق بين الأفكار التي يعرضها لموقف الحديد والوجهات القيمة السابقة عنده لا يظهر تأثير للمشاهد على قيم لم تطرح فيها

وسنمرس في الفصل اللاحق النتائج التي توصلنا إليها بناءً على المعالجات لاجتماعية ونصيراتها اجتماعياً وأخلاقياً بشيء من التفصيل

الفصل الثاني : النتائج

مقدمة.

طرح في هذه الدراسة سؤال رئيس حول الدور الذي يقوم به التلفزيون من حيث تأثيره في منظومة القيم الاجتماعية والحلقية عند الأطفال في الأردن، وذلك من خلال موقف تحريبي، عرضت فيه أمام عينات من الأطفال مشاهد تمثل نماذج مختارة من البرامج، تم استقصاء أثرها باستدعاء استجابات الأطفال إلى الخصائص والأفعال والمواقف التي شاهدوها، ومدى تحييدهم أو تقبيحهم لها، أو رفضهم إياها وما إذا كان هذا التقبل أو الرفض يختلف تبعاً لتغيرات عدة مثل عمر الطفل، جنسه، بيئته الثقافية والاجتماعية واقتصادية.

1- القيم التي تم استقصاؤها في أدوات الدراسة:

وقد تم استخلاص معايير لتحليل البرامج، وبناء نظام تحليل استناداً إلى هذه المعايير، متمهين في ذلك الاتجاه الإمبريقي (Empirical) الذي يعتمد الملاحظة والتجريب في التوصل إلى تعميمات قد لا يؤيدها بالضرورة التفكير البديهي أو أية افتراضات نظرية أخرى وحتى تنظم عملية التحليل تم حصر القيم المضمنة أو المتوقعة أن تتضمنها استجابات، المفحوصين للموقف التي بطرحها الاختبار القبلي / البعدي، واختيار المشاهد، أخذين بعين الاعتبار أن هذه القيم ما هي إلا مواقف تتمثل فيها سلوكيات تقع على متصل (Continuum) تتدرج فيه القيمة في عدة مستويات، كأن يأخذ مثلاً سمه انتموز و لهور في عدة مستويات، والمسلطة في عدة مستويات أيضاً ومن

باحية أخرى فقد تظهر القيمة على شكل سمة ثنائية القطبية والامتثاله على ذلك ما يلي

الاستقلالية	-----	الاعتمادية
العدالة	-----	الظلم
المودة	-----	الضعف
السيطرة	-----	الخنوع

ويضمن الملحق رقم (3) قائمة بهذه القيم أو الفوجهات القيمية والمتعلقة بحالة لتوقع أو درجة الرضا والتقبل التي يمر عنها الطفل من خلال استجابته للاختبارات الثلاثة مرقمة من (1- 99)

وقد رصدت القيم التي كانت الاستجابة لها بنسبة تمثل الحد الأدنى لأفراد العينة، وتحقق لها الدلالة الإحصائية في مستوى $\alpha \geq 0.05$ ، وذلك باستخدام الإحصائي Z لدلالة النسبة، وبسببة لتطبيق هذا الإحصائي تبين أن النسبة 0.08 أو أقل ليس لها دلالة إحصائية بمستوى 0.05 في عينة الدراسة، وقد أشير إلى هذه المقررات بالإشارة (-) على ملحق القيم رقم (3) وهناك عدد محدود جداً من القيم التي شكل تكرارها في قياسين متدين جداً (دون مستوى الدلال) (بين 0.08 إلى 0.011) وقد أشير لها بالإشارة (--) واعتبرت مع المقررات التي تكراراتها غير ذات دلالة واعتبرت هذه القيم بأنها لا تولف مكونات أساسية في منظومة القيم عند أفراد العينة

2- نتائج التحليل العاملي/ محالات القيم:

ولتحقق من أن هناك مجموعات من القيم المترابطة أو ذات الدلالات المتقاربة، أو ذات معانٍ مترادفة، فقد استخدم أسلوب التحليل العاملي لاستقصاء بنية العوامل التي تقصر الاستجابية للمواقف الاختبارية في قياسين

القبلي و ليعدي وفي اختبار المشاهد، وقد لا يكون هناك مبرر كاف لاستخدام لتحليل العاطلي بمصيب صعر العينة ولأنه ليس لها علاقة مباشرة بالعرضيات وإنما علاقة غير مباشرة ككون التحليل العاطلي معرف منظومة لقيم التي يظهر فيها تأثير المشاهد على فرضيات الدراما وبطل التحليل لعاطلي مؤشراً هاماً باعتبار أن العرض هو استكشاف الطريقة التي تتشكل فيها القيم الي مجموعات في هذه العينة على وجه التحديد باعتبار أن كل مجموعة منها تمثل عاملاً أو مجالاً تتجمع فيه القيم المترابطة أو المترادفة في المضمون أو الدلالة إذن ممكن القول أن هذه المجموعات هي احتلرل للتكرار في هذه القيم عن طريق تلخيصها في مجموعات أعطي شكل منها تسمية عامة تعبر عن مجال عام يشمل القيم المندرجة تحتها ، وهي القيم التي كانت ترتبطانها بالعامل أكبر ما يمكن. ويوضح الملحق رقم (4) صورة مصفوفة للملحق التفصيلي للقيم.

ملحق رقم (4)

نتائج التحليل العاطلي لاستجابات العينة الكلية مرقبة في مجالات قيم عامة (هوامل) تنازلياً حسب نسبة التباين التي يمسرها كل عامل في الاختبارات الثلاث

الرقم	القبلي Pre	البيدي Post	المشاهد OBS
1	الاسماء للأسرة والمجتمع	اعتماد المحكمة والمقل	التملوان والمضارسة في طار السلواة بين الناس
2	المصالح المتبادلة	مخالفة مسيرة المصاير المجتمع	الاعتزال بالهدات و شوق
3	العزلة	الغلب مقوم للملوك	احترام العهد و الاتفاقي بعض النظر عن أي اعتبار
4	قيم إنسانية غيره	النصيحة لعمل فالحير من أهل الآخرين	الإصناف، من خص النظم

الرقم	القبلي Pos	القبلي Pos	الشاهد obo
5	لامثال لمعايير الأمور واجتمع القريب	التصرف للذكي من أجل عمل الخير	السماع ودير العصاب وبجامعة لتعلمونه
5	معايير دسية	النظام الاجتماعي وقوانينه وأعرافه	احرام ملكية وحقوق الآخرين والحفاظ عليها بعض النظر عن أية اعتبارات
7	انموذ والتسوية	الالتزام بقيم اجتماعية عامة	التعامل مع الآخرين
8	التعلي بالشجاعة والكرامة والاعتزاز بالنفس	التعامل مع الآخرين	الاهتمام بالآخرين
8	ولص النظام	الامتثال للسلطة والقانون الاجتماعي	الحفاظ على الذات والحياء الكريمة
10	الحفاظ على الذات والناس الأقرب منه	انموذ والسيطرة	الصهي للشهرة والكر
11	الامبالاة	التقوى والنموذ	التعامل مع الآخرين
12	الاهتمام بالمقولة	إتباع حاجات شخصية	المبدأ الأخلاقي في نفس المحر ولو فيه معالجة للناس
13	وتقبل الأمور كما هي	قيم اجتماعية إنسانية عامة	أهمية الذات والحفاظ عليها
14	لنظمة السلطة في إطار المنفعة الشخصية المنوطة	الخصو للنفوذ والسلطة	الامتثال لمعايير جديدة عامة
15	نمديه	صيانة الذات والتشمل من المسؤولية	الالتزام بقيم العدالة والإنصاف والصدق
III	الأمانية وحب الذات	الحفاظ على الذات ومجنب الأذى	التبادل في العلاقات الاجتماعية
17	الامتثال لمعايير السلطة	التواضع والالتزام بالواجب	الامتثال للأحكام الدينية
III	بروز للعالم الأخلاقي	تقوى الله	محافظه عبود لقسم سائده
19	تفصيل للقريب على القرب	تبرير قيمة غير مقبولة	الانصاف والامانة

الرقم	التعلي Pro	التعلي Post	المشاهد oha
20	تعصیل الدات علی الآخریں	الانترام بتظام المجمع	الاهتمام بمعايير المجتمع ونظمه
21	عدم لآة علی السلطة والقانون	الامتثال لمعايير المجمع الأخلاقية	عمل الحبر محر
22	الاهتمام بالدات والبيئة المحيطة	توخي الحيطة والحذر من الغير	المحافظة علی الدات وديجب الأدي
23	العائلة والحق	تحتوي معايير المجتمع	تحقيق الذات
24	عدم التمسك/التخدد في التعامل مع الأطفال	حب المخاطرة والقور	الإبثار والعبره
25	عزل الدات عما يحيط بها	مساعدة الآخرين بدون مقابل	المسألة وحساية الدات
26	الولاء للمجتمع الأصغر / الأخرى	التملك والاستحواد	مرجعية الشان والقيم الاجتماعية ،مساندة مع التاكيد على بكمرة الداتية
27	الامتثال لمعايير المجتمع	احترام الدات والاعتزاز بالنفس	مرجعية البطولة في المشهد
28	مكافحة منوية	إنكار الدات	التعلي بالحيك والحسكة
■		التحفظ والاستقلال الذاتي	
30		تقدير الحكامة الذاتية	
31		تقدير الإبداع والحكاء	
32		الوصول للهدف كشخصي بالتفعل والحكمة	

وحتى لا يكون حكمنا اجتهادياً من أن هناك مجموعة من القيم متمازجة وببساطة نوع من التداخل، فقد تركنا التجريب أن يثبت أن مجموعات القيم هذه تمثل اتجاهات محددة أو مستوى تقييم متشابهة ومتقاربة، وقد استخدمنا لتحليل العنصر السابغ الذكر لتأخيص المتغيرات والتي ببساطة نوع من التداخل، ويظهر هذا التداخل في التجريب على شكل متغيرات مترابطة يمررها التحليل ومجموعة تحت عامل واحد يميزها عن مجموعة أخرى بين متغيراتها نوع من الترابط أو التداخل ومجموعة تحت عامل آخر وهكذا. ويظهر هذا التأثير للقيم من خلال اختلاف بنية (المشكيلة) العوامل في كل مرحلة من المراحل، فبنية العوامل قبل المشاهدة احتلت عن بنيتها بعد المشاهدة، وهناك عوامل ظهرت قبل المشاهدة وبعدها، ولكن درجة مساهمتها أو قدرتها بمعنى ما تفسره من تبليغ اختلاف أيضاً، وفسر الاختلاف على أساس أن المشاهدة للبرامج التفسيرية هي التي أدت إلى هذا الاختلاف، ومن ناحية أخرى فإن العوامل هذه في أي مرحلة من المراحل لخصت العدد الكبير من القيم إلى عدد أقل من التجميعات، ويمكن القول أن القيم التي تجمعت تحت أحد العوامل وبمحكم هذا التجمع يستخلص أن بينها نوعاً من الترابط أي أنها تنتمي إلى مجال واحد، ومن ناحية أخرى فإن مجموعة القيم التي تولف بنية العامل الواحد احتلت من مرحلة لأخرى وفسر الاختلاف هذا على أساس أن الأهمية التي أعطيت لقيم معينة في مرحلة من المراحل اختلت في المرحلة الأخرى، مثلاً قيمة كانت تشكل إحدى مكونات عامل بنسبة كبير في مرحلة، أصبحت في مرحلة أخرى أقل أهمية قبل بنسبة العامل بها وقد يحدث العكس في مثال آخر، فقيمة لم تكن لها أهمية وكان بنسبة العامل متدنياً في المرحلة الأخرى ظهرت بنسبة أكبر في ضمن آخر وهكذا.

من الأمثلة التي كلن فيها العامل في موقع متقدم في الأساس لتبليغ وانتقل إلى مواقع متأخرة في اختبار المشاهد والقياس البعدي القيمة (35)

(السره عبر مقبولة دينياً)، فقد حددت بتشبع بلغ (0.80) في العامل رقم (6) (معيير دينية) وبمسيه تقصر حوالي (73٪) من التباين في العامل في الاختبار القلبي، وأصبحت هذه القيمة من محددات العامل رقم (17) (لامثال للأحكام الدينية) بتشبع بلغ (60٪) ونسبة تباين للعامل بلغت (2.6٪) وكذلك ظهرت هذه القيمة في العامل رقم (19) (تبرير قيم غير مقبولة اجتماعياً) بتشبع سببي بلغ (0.83) وبمسيه تباين للعامل بلغت (2.4٪) في الاختبار البعدي

وهناك أمثلة أخرى أحد فيها العامل موقفاً معيناً في القياس القلبي بدلالة تشبعه في قيمة معينة، وانتقل إلى مواقع أخرى في اختبارات المشاهد والمهايس البعدي. وقد يكون العامل متقدماً أو متأخراً عن موقعه في القياس القلبي لتكون لتشبع بالقيمة السائدة موجهاً أو سالهاً ومن أمثلة ذلك ما يلي:

القيمة 38 (التحلي بالشجاعة والكرامة والاعتزاز) فقد ساهمت بدرجة تشبع بلغت (0.78) في تحديد العامل رقم 8 (الشعور بالكرامة) وبمسيه تباين للعامل بلغت 2.8 في الاختبار القلبي وإيضاً ساهمت في تحديد العامل رقم 4 (لإنصاف ورخص الطلب) بتشبع بلغ (0.46) وبمسيه تباين للعامل 3٪ في اختبار لمشاهد، وساهمت بدرجة تشبع سببي بلغت (0.82) في تحديد العامل رقم 28 (لتمسك والاستحواد) وبمسيه تباين للعامل بلغت 2.2٪ في الاختبار البعدي.

ومن العوامل التي احتلت في تشكيلها في الفقرات أو القيم التي تشبع بها لعاصر ذكر مثلاً العامل رقم (25) (المسألة وحماية الذات) فقد ظهر في اختبار مشاهد وتكون من القيمة (34) (المسألة والاستكامة بسبب لصعب) والقيمة (45) (الإنسانية وفعل الخير للطلولة)، ولم يظهر له نظير لا في الاختبار القلبي ولا البعدي، ويبدو أن المشاهد استثارت هذا العامل وبررته، ولم يوجد نظير لهذا في الاختبار القلبي أو البعدي (كويريت في المشاهد).

3 نتائج تحليل استجابات العينة الكلية:

لإجابه عن السؤال الرئيس المطروح في هذه الدراسة والذي يمكن

صباحته على شكل فرضية رئيسية هي "المشاهد التلفزيونية في برامج الأطفال و التي تحمل لتجاهلت وقيماً اجتماعية وأخلاقية معينة تؤثر في المنظومة العسبة لاجتماعية والأخلاقية للأطفال مشاهدي هذه البرامج" إصاغة إلى الأسئلة المتفرعة عن هذه الفرضية والمقابلة للمرضيات المرجحة التالية:

- 1- تأثير المشاهد التلفزيونية إيجابي في نتائج الاختبار البعدي.
- 2- تأثير المشاهد التلفزيونية سلبي في نتائج الاختبار البعدي.
- 3- تأثير المشاهد التلفزيونية موقفي وأني وينتهي بانتهاء المشاهد.
- 4- لا تأثير للمشاهد التلفزيونية على قيم لم تطرح فيها.
- 5- يختلف تأثير المشاهد حسب متغيرات تناولتها الدراسة وهي: العمر، مستوى الدخل، مستوى تعليم الأب، مستوى تعليم الأم و لمرور بين الجسدين

ومن أجل التوصل إلى عدد من الإجابات فيما يتعلق بالفرضية الرئيسية والفرضيات الفرعية المنبثقة عنها فقد تم تحليل البيانات التي جمعت في مراحل إجرائها والتوصل إلى عدد من النتائج الإحصائية الدالة والتي تقود إلى تفسيرات اجتماعية وأخلاقية في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لبيدورا عن الأثر المتوقع لهذه المشاهد على المنظومة القيمية الاجتماعية والأخلاقية موضوع الدراسة الحالية وقد استعرضت التكرارات والتكرارات النسبية في العينة العكسية للأفراد الذين استجابوا للمواقف المتعلقة بالقيم المتضمنة في المشاهد

ويشير الترتيب التارلي للقيم حسب تكرارها في استجابات المصنوعين في القيم الصلي والقياس البعدي واختبار المشاهد إلى الأثر المتوقع لهذه المشاهد على المنظومة القيمية الاجتماعية والأخلاقية عند الأطفال موضوع الدراسة، ويلاحظ كذلك اختلاف ترتيب القيم في مراحل القياس الثلاث مما يعكس التعبير الذي طرأ على الأهمية النسبية لتأثير المشاهد. وهذا يقدم

دليلاً على تحقق صحة الفرضية الرئيسية في هذه الدراسة المتعلقة بأثر المشاهد
لتفريوية على المنظومة القيمية للأطمان.

4 نتائج مقاربة الاستجابات في القياس القبلي والقياس البعدي واختيار المشاهد:

وللتحقق من نوع التأثير الناتج عن المشاهد، قصد أجري التحليل
الإحصائي الذي يمكن بواسطته استقصاء نوع التأثير من حيث كونه إيجابياً
أو سلبياً أو غير ذلك، وتبين الجدول في الصفحات اللاحقة نوع التأثير لتحقيق
والعقبات (لقيم) التي ظهر فيها هذا التأثير في كل من القياسين القبلي
والبعدي واختيار المشاهد ويقودنا هذا التحليل الإحصائي إلى التفسير
الاجتماعي لأخلاقي في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا من أن المشاهد
لنموذج متعلم يتكون عنه معتقدات وأفكار اجتماعية أخلاقية ومعلومات
عامة تتعلق بالنموذج المشاهد هذه المعتقدات يمكن أن تكون على درجة من
التوافق أو عدم التوافق مع معتقدات سابقة عند المشاهد (الطفل) وبما أن
النموذج (بطل القصة يكافأ على قيامه بعمل معين) عندئذ تتعزز المعتقدات
والأفكار المتعلقة بذلك العمل ويترجم هذا إلى تأثير إيجابي للمشاهد ورصد
القيمة المتبعة بذلك العمل لتصبح هذه القيمة جزءاً من منظومته لشخصية
(الاجتماعية الأخلاقية) أما إذا كان النموذج المشاهد لا يكافأ على الفعل
الذي يقوم به أو يعاقب عليه فتتكون لدى المشاهد أفكاراً أو معتقدات تنفي
القيم المتعلقة بذلك الفعل وبذلك يستفي تمرير تلك القيم ويظهر ذلك على
شكل تأثير سلبي للمشاهد. وفي حالات لا يكون التغيير في المعتقدات
والأفكار الاجتماعية والأخلاقية عند انطالع المشاهد بعيد الأثر وبخاصة إذا
لم يكن هناك موافق بين الأفكار التي يفرصها الموقف الجديد والتوجهات
القيمية السابقة، عندئذ قد يظهر تأثير المواقف بالقدر الذي تعرضه المشاهد
لتفريوية، ومن هنا نشير إلى هذا النوع من التأثير بأنه تأثير موقعي وبي

وانتماء الحالات السلبية في المواقف التي طرقت في الاختبار في مثل هذه الحالة تسمى اية أفكار أو معتقدات اجتماعية وأخلاقية (لدى الطفل المشاهد) ذات الصلة بهذه القيم. ويمكن ملاحظته أن المشاهد التلمزيونية التي لا تتضمن مواقف أو أفعالا ذات صلة بها، وذلك لا يظهر تأثير للمشاهد على قيم لم يطرح فيها وتبين القيم الملاحقة والتعطيل الإحصائي اللاحق والمسر تفسيراً اجتماعياً أخلاقياً لها هذه النتائج. وفي هذا إجابة عن الفرضية الرئيسية في الدراسة بأن المشاهد التلمزيونية في برامج الأطفال لها أثر في مظلومة لقيم الاجتماعية والأخلاقية المتوقعة عند الأطفال مشاهدي هذه البرامج.

القيمة 1 (تقدير التفوق والفرز) : (تكرارها النسبي في القياس القبلي (0.79) وانخفض في اختبار المشاهد إلى (0.45) وفي القياس البعدي إلى (0.47))

ظهر تأثير المشاهد سلبياً في الاختبار البعدي، فقد كان تكرار القيمة حالياً في القياس القبلي (0.79)، وبالرغم من أن الاختبار تضمن سؤالاً يبرر هذه القيمة إلا أنها انخفضت في اختبار المشاهد إلى (0.45)، ويمكن أن يعزى هذا الانخفاض إلى ظهور قيم أخرى منافسة من نوع حب التفوق والمساعدة، والمحافظة على الحياة ويبدو أن بروز هذه القيمة المنافسة أدى إلى انخفاض تكرار لقيمة (1) في المشاهد عما كانت عليه في الاختبار القبلي مع أنها بقيت ذات وزن وتكرار مرتفع نسبياً وهذا ما يبرر الاستنتاج بأنه كان للمشاهد تأثير سلبي على تكرار هذه القيمة.

القيمة 2 (الضعف بالنفس للوطن) : (تكرارها النسبي في القياس القبلي (0.28) وانخفض بشكل كبير إلى (0.03) في اختبار المشاهد ولكنه ارتفع كثيراً في القياس البعدي إلى (0.58)).

ظهر تأثير المشاهد إيجابياً في الاختبار البعدي ولم يظهر في اختبار المشاهد، فقد بلغ التكرار النسبي لهذه القيم (0.28) في الاختبار القبلي، وقد تصعبت أسئلة الاختبار مواقف استلزت هذه القيمة بهذه النسبة ولكنها

انحصرت في اختبار المشاهد إلى (0.03) ويبدو أن المشاهد التلفزيونية حثت
 شعبك صمتي على التضحية بالنفس للوطن، إلا أن اختبار المشاهد لم يزر
 مواقف واضحة تستدعي الاستجابة لهذه القيمة وربما كان ذلك لوجود قيم
 حرة منافسة كالرغبة في العوز مثلاً (تكرارها النسبي 0.45) ولكن
 تكرار هذه القيمة ارتفع مدرجة ملحوظة في الاختبار البعدي وكان تأثير هذه
 القيمة الصمعي في اختبار المشاهد يبرز في الاختبار البعدي وأدى إلى رفع
 تكرارها النسبي إلى (0.68).

القيمة 3، (التسامح مع الغير) : (تكرارها النسبي في القياس القبلي (0.07)
 وارتفع قليلاً إلى (0.14) في المشاهد، و (0.15) في القياس البعدي).

ظهر تأثير المشاهد إيجابياً في الاختبار البعدي ولكن بدرجة محدودة
 جداً، واقتصرت الأسئلة المتضمنة لهذه القيمة في الاختبار القبلي البعدي على
 سؤال واحد مباشر فقط فظهر التغير الإيجابي المحدود بين (0.07 في القبلي و
 0.15 في البعدي). ويبدو أن وجود قيم أخرى منافسة كعدم قبول الظلم مثلاً
 (0.85) قد أثر على وزن هذه القيمة (3) والذي يبرز بشكل واضح في اختبار
 المشاهد.

القيمة 4 (السمي للمنفعة) : (تكرارها النسبي في القياس القبلي (0.16) وفي
 المشاهد (0.23) وفي القياس البعدي (0.09).

كان تأثير المشاهد موقفياً ولكن بدرجة محدودة، أبرزت أسئلة الاختبار
 في القياس البعدي مواقف استنارت هذه القيمة بهذه النسبة. أما في المشاهد
 فقد ارتبطت هذه القيمة بمواقف معينة تحمل معنى خاصاً مرتبطاً بكل
 المواقف، ويمكن فهم أخرى أن تحمل المعنى نفسه أو شيئاً قريباً منه مثل
 المكافأة المادية والمكافأة المعنوية والرغبة في العوز.

القيمة 5 (الانتماء الأسري وطاعة الوالدين): { تكرارها النسبي في القياس القبلي (0.28) وفي اختبار المشاهد (0.21) وفي القياس البعدي (0.25) }
يلاحظ أنه لم تتأثر نتائج الاختبار البعدي للمشاهد سلباً أو إيجاباً، وعلى ما يبدو فإن الارتباط الأسري وطاعة الوالدين من القيم هوية الحدود، والتي تكاد تكون ثابتة موعاً ما في مجتمعنا ومن الصعب أن يطرأ عليها تعبير حتى بوجود قيم أخرى منافسة

القيمة 6 (الإيمان بالمساواة بين الناس): { تكرارها النسبي في القياس القبلي (0.02) وفي اختبار المشاهد (0.21) وفي القياس البعدي (0.02) }.
كان تأثير المشاهد آنياً وموقعياً، فلم تنصنع أسئلة الاختبار القبلي موقف تبرز هذه القيمة، ولصعها ارتبطت بمواقف محددة في اختبار المشاهد (كحرية والعائلة التي تعمل عندها على سبيل المثال) مما أدى إلى ارتفاع تكراراتها في اختبار المشاهد، ولم تبرز هذه المواقف في القياس القبلي والبعدي مما يدل على أن تأثير المشاهد كل آنياً وموقعياً ومرتبطة بوجود المشاهد فقط، ولم يؤثر على نتائج تكرارات القيمة في الاختبار البعدي.

القيمة 7 (اعتماد الأنانية وحب الذات): { تكرارها النسبي في القياس القبلي (0.19) وفي اختبار المشاهد (0.19) وفي القياس البعدي (0.07) }.
ظهر تأثير المشاهد سلبياً في الاختبار البعدي، ويبدو أن المشاهد حملت فيها منافسة أخرى لهذه القيمة من نوع الرحمة بالآخرين (0.30) والمحافظة على الحياة (0.29) على سبيل المثال، وكأن هذه القيم المنافسة المتضمنة في المشاهد قد أثرت سلباً على نتائج القياس البعدي ولو بدرجة محدودة.

القيمة 8 (الإيثار وتفضيل الآخر على النفس): { تكرارها النسبي في القياس القبلي (0.07) وفي اختبار المشاهد (0.22) وفي القياس البعدي (0.30) }
ظهر تأثير المشاهد إيجابياً في الاختبار البعدي، ويبدو أن المشاهد خلقت

مواقف استتارت هذه القيمة بهذه النسبة ويلاحظ أن تأثير المشاهد قد تمتد ليؤثر في نتائج الاختبار البعدي تأثيراً إيجابياً وأدى إلى رفع تكرار هذه القيمة في اختبار البعدي إلى (0.30).

القيمة 9 (الانتماء للمجتمع) : (تكرارها النسبي في القياس القبلي (0.30) وفي اختبار المشاهد (0.04) وفي القياس البعدي (0.17)).

ظهر تأثير المشاهد سلبياً في الاختبار البعدي، نلاحظ أن التكرار مع بعض حداً في اختبار المشاهد (0.04) وانخفض في البعدي بفرق واضح عن القبلي (0.17) ويبدو أن قيمة منافسة كانت الأكثر وضوحاً كالأانية على سبيل المثال والتي ظهرت بتكرار بلغ (0.19) في اختبار المشاهد.

القيمة 10 (تقدير أهمية المحافظة على الحياة) : (تكرارها النسبي في القياس القبلي (0.14) وفي اختبار المشاهد (0.90) وفي القياس البعدي (0.42)).

ظهر تأثير المشاهد إيجابياً بشكل واضح في البعدي، ويبدو أن المشاهد تعصمت مواقف (من مثل مساعدة العدو المافس عند تعرضه للخطر في سياق التزلج) أبرزت هذه القيمة وأدت إلى ارتفاع تكرارها النسبي إلى (0.90) ومن هنا رتفع لتكرار في البعدي بفرق واضح عما هو في الاختبار القبلي.

القيمة 11 (اعتماد المسبق بفرض الخطر من الشانج) : (التكرار النسبي في القياس القبلي (0.22) وفي اختبار المشاهد (0.30) وفي القياس البعدي (0.19)).

تأثير المشاهد فكان موقفياً، يلاحظ أن هناك تقارباً كبيراً بين القياسين قبلي والبعدي وأن التكرار النسبي ارتفع في اختبار المشاهد، وعلا إلى مستواه لمابق في القياس البعدي، أي أن تأثير المشاهد كل موقف نب ومرتبطاً بالمشاهد ولعل وجود قيم أخرى منافسة كالطموح تسامح ولا تعاقب (0.49) مثلاً كان لها تأثير غير مباشر في عدم استمرار ظهور هذه القيمة في القياس البعدي.

القيمة 12 (تعمير الأمانة) : (التكرار النسبي لهذه القيمة في القياس القبلي (0.33) وفي اختبار المشاهد (0.25) وفي القياس البعدي (0.23)) .

من الملاحظ هنا أن تأثير المشاهد كان سلبياً بعض الشيء، واستمر هذا التأثير السلبى إلى القياس البعدي ولكن الفرق بين القياس القبلي ونتائج اختبار المشاهد والقياس البعدي كان محدوداً جداً ولا يكاد يصل إلى مستوى الدلالة وهذا هو المتوقع خصوصاً في المرحلة العمرية التي يعيشها أصدال العينة والتي يعانون فيها بشكل مباشر بمعايير الأسرة والمجتمع التي تؤكد قيمة الأمانة.

القيمة 13 (المحافظة على الأسديقاء وتجنب الأذى) (التكرار النسبي لهذه القيمة (0.03) في القياس القبلي و (0.24) في اختبار المشاهد و(0.01) في القياس البعدي).

يلاحظ بوضوح أن تأثير المشاهد كان موقعياً، فقد كان تكرار هذه القيمة مندياً جداً في القياس القبلي وكان الأسئلة لم تستر هذه القيمة بدرجة كافية، ويبدو أن هناك قيمة قريبة ومماثلة كالمسألة وتجنب الأذى (0.43) ما فسرتها وأدت إلى انخفاضها، ولكن هذه القيمة ارتفعت بتكراراتها إلى (0.24) في اختبار المشاهد والتي يبدو أنها حملت مواقف تبرر هذه القيمة، غير أن هذا التأثير كان موقعياً وأيضاً موقعياً ولم يمتد تأثيره إلى الاختبار البعدي، الذي بقيت نتائجه على ما يبدو بالدرجة نفسها تقريباً (0.01) وكما كانت عليه سابقاً في الاختبار القبلي.

القيمة 14 (تبرير الكذب) : (التكرار النسبي في القياس القبلي (0.19)، وفي اختبار المشاهد (0.05) وفي القياس البعدي (0.04))

من الواضح أن تأثير المشاهد في هذه القيمة كان سلبياً أو أن الموقف في اختبار المشاهد لم تبرر هذه القيمة أو ربما ناصتها قيم أخرى كاهمية الحياة والمحافظة عليها على سبيل المثال (0.90) وقد آثرت المشاهد في نتائج الاختبار

البعدي مع أدنى إلى انخفاضها عما كانت عليه سابقاً في الاختبار القبلي،
 وإذ كان الكذب المبرر مقبولاً إلى حد ما (0.19) عند فئة صغيرة من
 الأبطال، فإن انخفاض نسبة التكرار يعني أنه لم يكن مقبولاً في مواقف
 المشاهد ولا في مواقف القياس البعدي.

القيمة 15 (توخي السلامة وتجنب الأذى والخطر) : {التكرار النسبي لهذه القيمة
 (0.43) في القياس القبلي و (0.70) في اختبار المشاهد، و (0.12) في القياس
 البعدي}

من الواضح أن تأثير المشاهد كان موقعياً وأنّها، بالرغم من أن التكرار
 النسبي كان مرتفعاً في القياس القبلي لكنه ارتفع بمرق واضح في اختبار
 المشاهد إذ كانت هناك مواقف تمثّل تجنب الأذى والخطر في المشاهد
 (كما في أبطال التزلج، ومحاوّلتهم الابتعاد عن الخطر، وكوزيت ومحوّلتها
 مراعاة العائلة للمرض نفسه) فلما انتهى تأثيرها انخفض تكرارها حتى إلى
 دون ما كان عليه في القياس القبلي

القيمة 16 (التوجه للحكمة وحسن التخلص من المأزق والمواقف المحرجة) :
 {التكرار النسبي لهذه القيمة (0.16) في القياس القبلي و (0.19) في اختبار
 المشاهد و (0.40) في القياس البعدي}.

ينبغي هنا كيف ظهر تأثير المشاهد إيجابياً في البعدي ولم يظهر في
 المشاهد عبر أن التأثير الإيجابي للمشاهد كانت نتائجه واضحة في اختبار
 البعدي إذ سجلت تكرارات القيمة فيه بمقدار (0.40) ولم يظهر هذا التأثير
 في اختبار المشاهد نفسه، ويمكن القول هنا أن حسب التخلص من المأزق
 والمواقف المحرجة يمثل استراتيجية مفضلة أكثر مما هي نزع فورية تمر
 الأبطال الأكثر تصبّحاً أو تأثراً بالخبرات التي يتعرضون لها بشكل عام كما
 يقدر أنه حدث في مواقف المشاهد.

القيمة 17 (تقدير المكافأة المادية) : (التكرار النسبي لهذه القيمة (0.34) في القياس القبلي (0.01) في اختبار المشاهد، و (0.27) في القياس البعدي) لم يتأثر بتكرار هذه القيمة في القياس البعدي بالمشاهد سلباً أو إيجاباً ويعبر قريباً جداً من التكرار في القياس القبلي، والتفسير المباشر أن المشاهد لم تتضمن مواقف تستثير هذه القيمة، فحافظت على مستواها السابق بدرجة كبيرة

القيمة 18 (تقدير المكافأة المعنوية) : (التكرار النسبي لهذه القيمة (0.32) في القياس القبلي و (0.02) في اختبار المشاهد و (0.39) في القياس البعدي). لم تتأثر نتائج البعدي بالمشاهد سلباً أو إيجاباً، كما يلاحظ التشابه لكثيرين نتائج هذه القيمة ونتائج المئة السابقة "المكافأة المادية" من حيث تكرارها النسبي في القياسين القبلي والبعدي والذي كان متقارباً جداً، ربما يعود السبب في ذلك إلى أن المشاهد لم تتضمن مواقف تستثير هذه القيمة فقد حافظت على مستواها في القياسين، فالمكافأة سواء كانت مادية أم معنوية تعتبر من مؤثرات المعاملة في السلوك وقد أكدت ذلك مبادئ نظرية معروفة عند ثورسايد في قانون الأثر، وسنذكر في مفهوم التعزيز

القيمة 19 (تقدير التوضيحية للقريب المحميم) (التكرار النسبي لهذه القيمة (0.14) في القياس القبلي و (0.00) في اختبار المشاهد، و (0.41) في القياس البعدي).

ظهر التأثير إيجابياً في البعدي ولم يظهر في المشاهد، إذ لم يسجل أي تكرار في اختبار المشاهد الذي لم يحمل مواقف تثير هذه القيمة بشكل محدد وكأن المشاهد تضمنت تعزيزاً لهذه القيمة لم يجر في اختبار المشاهد ولكنه برز في الاختبار البعدي فغلبت تكرار تزيد كثيراً عما كانت عليه في القياس القبلي، وليس من السهل تفسير هذه النتيجة، فربما كان ما تضمنه "كوريب" من محبة لوالدها وما عانته من أخطائها سبباً غير مباشر لمثل هذه

النتيجة و نتي لم يسأل عنها اختبار المشاهد ولكن الاختبار البعدي كان مباشراً في السؤال عنها

القيمة 20 (السعي لكسب ود الأصقاء وطلاعة الوالحين) = (التكرار النسبي لهذه القيمة 19 0) في الميكان القيلي و (0.00) في المشاهد و (0.23) في القياس البعدي

لم تتأثر نتائج الاختبار البعدي سلباً أو إيجاباً بالمشاهد، وكانت هذه القيمة ذات تكرار محدود في الاختبار القيلي، ولمكن تكرار هذه القيمة نحفص إلى درجة الصفر في اختبار المشاهد الذي لم يتضمن مواقف نبر هذه القيمة وبقي مستوى التكرار نفسه تقريباً في الاختبار البعدي، ومن المعروف أن هذه القيمة تمثل ثوابت أساسية في التنشئة الاجتماعية للطفل في المجتمع العربي بشكل عام وفي المجتمع الأردني بشكل خاص، وتقرسخ هذه القيمة في التقاليد والعادات التي تصبح جزءاً أساسياً من منظومة القواعد الاجتماعية التي يتعرض لها الأطفال.

القيمة 21 (الحفاظة على البيئة والسلامة العامة) (التكرار النسبي لهذه القيمة 22 0) في القياس القيلي و (0.01) في اختبار المشاهد و (0.36) في القياس البعدي.

ظهر التأثير إيجابياً في البعدي ولم يظهر في اختبار المشاهد، وكان الموقف مستنارة في أسئلة الاختبار القيلي - البعدي هي المسؤولية عن تسجيل هذه الدرجة، ولكنها كانت شبه معدومة في اختبار المشاهد الذي لم يحمل مواقف نبر هذه القيمة، ليس من السهل تفسير هذه النتيجة إلا من خلال لتقدير بأن الموقف التي يحلول فيها أبطل للمشاهد تجنب الأذى والحظر سعم إلى تجنب الأخطار الشنة والحفاظة على السلامة العامة، ومن هنا فقد يفسر تأثير المشاهد في إطار عمومية المواقف أكثر مما يفسره إطار موقف خاص على لأقل بالنسبة لقيم من نوع القيمة 19، 20، 21

القيمة 22 (التوجه نحو اللاأبالية والاستهتار) : (التكرار النسبي لهذه القيمة (0.17) في القياس القبلي و (0.09) في اختبار المشاهد و (0.10) في القياس البعدي).

تأثير المشاهدات ظهر سلبياً في البعدي، ولكن لا نتحقق للمرق دلالة إحصائية، مما عي أن التكرارات النفسية كلها تعتبر مقبولة ولا تحتاج برصد هذه القيمة في القائمة قد لا يكون له ما يبرره كما أن المشاهد لم تتضمن مواقف تمثلت فيها اللاأبالية والاستهتار في أشخاصها

القيمة 23 (إجادة السرقة المبررة بالحاجة) : (التكرار النسبي لهذه القيمة (0.19) في القياس القبلي و (0.28) في اختبار المشاهد و (0.09) في القياس البعدي).

يبدو أن تأثير المشاهد كان موقفياً لكن المرق لا تتحقق له الدلالة فيما يتعلق بالمرق بين التكرار في المشاهد والتكرار في القياس القبلي، لكن المرق كبير بين تكرار القيمة في اختبار المشاهد وتكرارها في القياس البعدي مما يرجح أن المشاهد فرصت تأثيراً موقفياً خاصاً - مثلاً - سرقة تحت تأثير الجوع.

القيمة 24 (إجادة السرقة المبررة بعدم الكشف) : (التكرار النسبي لهذه القيمة (0.06) في القياس القبلي و (00) في اختبار المشاهد و (0.06) في القياس البعدي).

ليس لمثل هذه التكرارات دلالة إحصائية ولو أن بعض المواقف في المشاهد نصبتها صراحة، لكن ربما كان التبرير للسرقة على أساس الحاجة أكثر وضوحاً وإقناعاً من تبريرها على أساس عدم الكشف وهذا مجرد تكهن قد يكون له ما يبرره وبخاصة إذا كانت التكرارات التي تمت ملاحظتها تعتبر صغيرة.

القيمة 25 (الرغبة في المساعدة وحب التفوق والتفوز معاً) : (تكرارها النسبي 0.29) في القياس القبلي و (0.29) في اختبار المشاهد و (0.22) في القياس البعدي).

بلا حظ تقارب كبير في جميع نتائج القياس، كما أن المروق بينها ليست ذات دلالة، لكن مستوى التكرارات (بين 20-29) وإن كان محصياً سببياً لحسن له دلالة، وما يعبر هذه القيمة (الركبية) أقران عدة قيم كما ساعدت التفوق والموز معاً، ويبدو أن مواقف معينة في الاختبارات أبرزت هذه القيمة، لكن تذكر أن القيم الثلاث المزملة منها جاءت مستقلة نوعاً ما في مواقف أخرى.

القيمة 26 (التعاطف مع الاصطفاء ومساعدتهم) : (التكرار النسبي للقيمة 0.14) في القياس القبلي و (0.73) في اختبار المشاهد و (0.09) في القياس البعدي).

من الواضح أن تأثير المشاهد جاء موقفياً، إذ يمكن أن يختبر المشاهد تضمن مواقف أبرزت هذه القيمة بسبب تكرار بلغت (0.73) إلا أن هذا التأثير كان آنياً وموقفياً مؤقتاً ومرتبكاً بالمشاهدات وبذلك لم يتعد تأثيره هذا الاختبار ولم يؤثر على نتائج الاختبار البعدي الذي سجل تكرارات منخفضة لهذه القيمة بسبب (0.09) وهذا قريب نوعاً من نتائج الاختبار القبلي السابقة.

القيمة 27 (حب النملك والاستعواذ) : (التكرار النسبي للقيمة 0.28) في القياس القبلي و (0.02) في اختبار المشاهد و (0.16) في القياس البعدي).

بلا حظ كيف أن التكرار التعبي انخفض كثيراً في اختبار المشاهد وانخفض بدرجة واضحة في القياس البعدي عما كان عليه في القبلي ومن الواضح هنا أن تأثير المشاهد جاء سلبياً، فالمواقف التي تضمنتها المشاهد تم

تكرر بحرص على التملك والاستحواذ وإن كانت هذه التمرة تعثل سمة عاتبة لدى الأطفال في المرحلة العمرية التي ينتمي إليها أطفال العينة.

القيمة 28 (تفضل الإهانة في سبيل العيش)

{التكرارات النسبية لهذه القيمة (0.0) في القياس القبلي و (0.23) في اختبار المشاهد و (0.01) في القياس البعدي}

من الواضح أن تأثير المشاهد جاء موقفياً وموقتاً، ويبدو أن هذا لتأثير كان مرتبطاً بالمشاهد، إذ أنه لم يلعب أي دور في نتائج الاختبار البعدي التي حافظت تقريباً على الدرجة نفسها من الانخفاض التي كانت عليه سابقاً في الاختبار القبلي، وجدير بالذكر أن عناصر الثقافة المحلية ترفض مثل هذه القيمة إلا تحت وطأة الظروف القسرية

القيمة 29 (الشعور بالمسؤولية تجاه الغير) {التكرارات النسبية لهذه القيمة (0.18) في القياس القبلي و (0.38) في اختبار المشاهد و (0.38) في القياس البعدي}.

من الواضح أن تأثير المشاهد كان إيجابياً فقد ارتفعت نسبة التكرار في اختبار المشاهد بمرق واضح، ويبدو أن الموافقة في اختبار المشاهد أبرزت هذه القيمة بهذا الوضوح، وقد امتد تأثير المشاهد ليؤثر في نتائج الاختبار البعدي إيجابياً، ويرفع تكرار هذه القيمة فيه إلى درجة الصنف تقريباً في تكراراتها عما كانت عليه في الاختبار القبلي.

القيمة 30 (التعاطف مع الحيوان) : {التكرارات النسبية لهذه القيمة (00) في القياس القبلي و (0.53) في اختبار المشاهد و (00) في القياس البعدي}

بلاحظ هنا أن تأثير المشاهد كان موقفياً وأتياً ومرتبطة بالمشاهد فقد كانت هذه القيمة معدومة نسبياً في الاختبار القبلي/البعدي، وكان الأسئله لم تشر إلى مواقف تم فيها إدراك لهذه القيمة، إذ سجلت تكرارات صفرية (00) و

(00) في الاختبارين القبلي والبعدى ولكن هذه القيمة كانت واضحة وظاهرة في احصاء المشاهد إذ سجلت تكرارات بلغت (0.53) فالمواقف المتضمنة في المشاهد أثرت هذه القيمة بوضوح، ولكن هذا التأثير للمشاهد ككل مؤقتاً ومؤقتاً وموقفاً ومرتبكاً بالمشاهد، إذ أن القيمة في الاختبار البعدى عادت إلى نفس الدرجة انحصارية من التكرارات التي كانت عليها في الاختبار القبلي ويبدو أن الأسئلة في احصاء البعدى والقبلي لم تحمل مواقف تبرز هذه القيمة.

القيمة 31 (عدم قبول الظلم) : (التكرارات النسبية لهذه القيمة بلغت (0.16) في القياس القبلي و (0.85) في اختبار المشاهد و (0.07) في القياس البعدى).

وبالرغم من الارتفاع الكبير في التكرار النسبي في اختبار المشاهد إلا أن القياس في البعدى لم يتأثر به ويمكن تفسير ذلك على أساس أن الاختبار القبلي - البعدى لم يتضمن مواقف استثارة لهذه القيمة بينما كانت هذه المواقف و صحت في اختبار المشاهد، وفي المشاهد ذاتها

القيمة 32 (الامتناع عما هو مرفوض اجتماعياً) : (التكرار النسبي للقيمة (0.28) في القياس القبلي، و (0.27) في اختبار المشاهد و (0.33) في القياس البعدى).

لم تؤثر المشاهد سلباً أو إيجاباً وتفاوتت النتائج في المراحل الثلاث، كما هو متوقع باعتبار أن مؤثرات التهيئة الاجتماعية والثقافية التي ينتمي إليها أفراد القيمة تؤكد هذه القيمة أي الامتناع عما هو مرفوض اجتماعياً، ولا تساهي المواقف التي تصممها المشاهد مع هذه القيمة.

القيمة 33 (حب المخاطرة) : (التكرار النسبي للقيمة (0.19) في القياس القبلي و (0.19) في اختبار المشاهد و (0.11) في القياس البعدى).

ظهر تأثير المشاهد سلبياً في البعدى، ولكن العزى ليس له دلائل إحصائية، علاوة على أن التكرارات التي ظهرت في القياسين القبلي والبعدى

منحمنة نسبياً، ومن المتوقع أن تقترب قيمة حب للعاطفة بقيمة حب البوق
والقور التي فرضت تكراراً نسبياً بلغ (0.79) في القياس القبلي و (0.45) في
احتبار المشاهد و (0.47) في القياس البعدي.

القيمة 34 (السرقعة غير مبررة) : (التكرار النسبي للقيمة (0.46) في لقياس
القبلي و (0.46) في اختبار المشاهد و (0.36) في القياس البعدي).

تأثير المشاهد ظهر سلبياً في البعدي، فقد مكنت هذه القيمة ظاهرة نوعاً
في الاختبار القبلي، وبقيت هذه القيمة بنفس الدرجة من التكرار في اختبار
المشاهد، ويبدو أن المشاهد حملت مواقف أبرزت هذه القيمة بوضوح، وعلى
ما يبدو فإن وجود قيم أخرى منافسة في المشاهد من نوع الإنسانية ومن الخير
لطفولة (0.42) على سبيل المثال قد امتد تأثيرها على نتائج الاختبار البعدي،
فادت إلى انخفاض هذه القيمة عما مكنت عليه سابقاً في الاختبار القبلي.

القيمة 35 (السرقعة غير مقبولة دينياً) : (التكرار النسبي للقيمة (0.22) في
القياس القبلي و (0.30) في اختبار المشاهد و (0.27) في القياس البعدي).

من الواضح أن تأثير المشاهد موزني، وقد تضمنت المشاهد مواقف
أبرزت هذه القيمة بشكل صمني وليس بشكل صريح وواضح، ولكن
لقيمة ظهرت خلال استجابات أفراد العينة لأسئلة اختبار المشاهد عندما
تكلموا يفسرون استجاباتهم ومواقفهم على أساس ديني.

القيمة 36 (المسألة والاستكانة بسبب الضعف) : (التكرارات النسبي للقيمة (0.17) في
القياس القبلي و (0.08) في اختبار المشاهد و (0.05) في القياس البعدي).

ظهر تأثير المشاهد سلبياً في البعدي فقد ظهرت هذه القيمة بتكرار
نسبي مع (0.17) في القياس القبلي الذي حملت بعض أسئلته مواقف استنارت
هذه القيمة بهذه الدرجة غير أن تكرار هذه القيمة انخفض في اختبار المشاهد
شكل واضح (0.06) وربما كان ذلك لوجود قيم أخرى منافسة من نوع عدم

قبول لمسوة والإدلال (0.63) وتأثرت نتائج القياس البعدي بنتائج المشاهد مما أدى إلى انحصارها بتكرار قريب منها (00)

القيمة 37 (التحلي بالحيلة والحكمة) ، (التكرار النسبي لهذه القيمة (0.25) في المياس القبلي و (0.14) في اختبار المشاهد و (0.25) في القياس البعدي)

كان تأثير المشاهد موضعياً سلبياً، إذ تعلو تكرار هذه القيمة في المياس القبلي والبعدي (0.25) ولكن التكرار انخفض في اختبار المشاهد وربما يعزى هذا إلى وجود قيم أخرى منافسة مثل الموزن لم يستحق بمهارته (0.32)، وليس على أساس التحلي بالحيلة والحكمة

القيمة 38 (التحلي بالثجاعة والكرامة والاعتزاز) (التكرار النسبي لهذه القيمة (0.16) في القياس القبلي (0.31) في اختبار المشاهد، و (0.16) في القياس البعدي)

كان تأثير المشاهد على هذه القيمة موضعياً مؤقتاً، إذ يمكن استرجاع بعض مواقف المشاهد التي كانت تستدعي من أبطالها التحلي بالثجاعة والكرامة والاعتزاز وكان تصرف هؤلاء الأبطال بما يتفق مع هذه القيم، لكن من الوضح أن ارتفاع التكرار النسبي كان متأثراً بالمواقف.

القيمة 39 (الحفاظة على الحياة وتجنب الأذى) ، (التكرار النسبي للقيمة (0.18) في القياس القبلي و (0.29) في اختبار المشاهد و (0.24) في القياس البعدي)

كان تكرارها في القياس القبلي مثبناً نسبياً. لأن الاختمار القبلي كما يبدو لم يطرح مواقف تستثير الامتناع لها، وزخرت المشاهد بمواقف تتطلب الحفاظ على الحياة وتجنب الأذى فارتفع تكرار القيمة واستمر تأثيرها في نتائج القياس البعدي.

القيمة 40 (الطاعة والاحترام لصاحب السلطة الكبير) : (التكرار النسبي للقيمة (0.11) في القياس القبلي و (0.26) في اختبار المشاهد و (0.14) في القياس البعدي).

كان تأثير المشاهد موقفياً وكائن الاختبار القبلي لم يطرح مواقف تستثير الاستجابة لهذه القيمة بدرجة واضحة ولكنها برزت في اختبار المشاهد الذي حمل مواقف أبرزت هذه القيمة، ويبدو أن تأثير المشاهد كان محدوداً ومرتبلاً ألباً وموقفاً بالموقف ولم يمتد إلى أبعد من ذلك إذ بقيت تكرارات الاختبار البعدي بمستوى متقارب مع القياس القبلي.

القيمة 41 (الحرص على أخلاقية الصور) : (التكرار النسبي للقيمة (0.02) في القياس القبلي و (0.35) في اختبار المشاهد (0.14) في القياس البعدي).

ظهر تأثير المشاهد إيجابياً في القياس البعدي، تصكاد هذه القيمة تكون معدومة في القياس القبلي إذ إن الأسئلة فيه لم تجرر مواقف تستحث هذه القيمة وتبرزها بوصفها، وارتفع تكرار القيمة إلى درجة ملحوظة في اختبار المشاهد الذي تضمن مواقف أساسية تبرز هذه القيمة وتستحث ظهورها، وامتد أثر المشاهد إلى القياس البعدي ليرتفع فيه تكرار هذه القيمة إلى درجة أعلى مما كانت عليه في القياس القبلي.

القيمة 42 (تقدير القوة والسيطرة) : (التكرارات النسبية للقيمة (0.13) في القياس القبلي و (0.04) في اختبار المشاهد و (0.13) في القياس البعدي).

لم تتأثر هذه القيمة بالمشاهد سلباً أو إيجاباً كما أن تكراراتها في العيادات الثلاثة مندية جداً وتقترب من قيم غير ذات دلالة، وربما كانت هناك مواقف تستثير هذه القيمة في المشاهد وبخاصة عندما كان أبطالها يواحدون مواقف تستدعي الاستعانة بالقوة، لكن استجابات الأطفال لأسئلة لاختبارات لم تتضمن شغل عام ما يعزز هذه القيمة.

القيمة 43 (الاتجاه نحو التواضع والبساطة) : (التكرارات النمائية لهذه القيمة (0.15) في الميادين القبلية و (0.01) في اختبار المشاهد و (0.21) في قياس البعدي).

لم تتأثر هذه القيمة بالمشاهد سلباً أو إيجاباً، فقد كانت تكراراتها في الاحتمار القبلي متدفقة نسبياً وكان الأسئلة فيه لم تستدع استجابات بهذا القدر المحدود، غير أنها انعدمت كلياً تقريباً في احتمار المشاهد الذي لم تستر مواقفه هذه القيمة، ربما كان ذلك لوجود قيم أخرى منافسة من نوع الشهرة والجمومية (0.24) غير أن المشاهد هذه لم تؤثر سلباً ولا إيجاباً على نتائج الاختبار البعدي الذي سجلت نتائجه تكرارات تعبير فريبة من نتائج الاحتمار القبلي.

القيمة 44 (عدم قبول القسوة والإدلال والمهانة) (التكرارات النسبية لهذه القيمة (0.11) في القياس القبلي و (0.63) في احتمار المشاهد و (0.09) في قياس البعدي).

كان تأثير المشاهد موضعياً ومرتبكاً بالمشاهد، فقد كان تكرار هذه القيمة محدوداً في الاحتمار القبلي وكان الأسئلة لم تستر هذه القيمة إلا بدرجة محدودة وارتفعت بدرجة واضحة في احتمار المشاهد الذي أبرزت مواقفه هذه القيمة بوصوح ولكن يبدو أن تأثير المشاهد كان موقفاً ومؤقتاً، ولم يمتد هذا التأثير إلى نتائج الاختبار البعدي الذي بقيت القيمة فيه بنصير الوزن الذي كانت عليه سابقاً، وبقي تأثير المشاهد موضعياً مرتبطاً بالمواقف التي أثارتها في احتمار المشاهد فقط.

القيمة 45 (الإنسانية وفهم الخير للطفولة) : (التكرارات النمائية للقيمة (0.10) في القياس القبلي و (0.42) في احتمار المشاهد و (0.15) في القياس البعدي).

كان مآثر المشاهد موقفياً، فقد كان تكرار هذه القيمة متدنياً في الاحتمار القبلي مما يستدل منه أن استجابة المفحوصين لم تكن كافية لتعبير

عن أهميتها، غير أن هذه القيمة ارتفعت إلى درجة واضحة في اختبار المشاهد الذي أبرز مواقف مكثت الاستجابة لها وأصبحت يفرق كبير عما كانت عليه في القياس القبلي والبعدي والذي كانت نتائجه قريبة إلى درجة كبيرة من درجة لاختبار القبلي، وكان تأثير المشاهد هنا لم يمتد إلى الاختبار البعدي، وبقي موقفياً وموقفاً مرتبطاً بالمشاهد.

القيمة 46 (التفسير العالي للعلاقة والحي) ، (التكرارات النسبية للقيمة (0.07) في القياس القبلي و (0.31) في اختبار المشاهد و (0.25) في القياس البعدي)

ظهر تأثير المشاهد إيجابياً في البعدي، فقد سجلت هذه القيمة تكرارات متدنية جداً في القياس القبلي الذي لم يتضمن مواقف تستثير الاستجابة لهذه القيمة إلا بهذا القدر، لكنها ارتفعت في اختبار المشاهد فقد تضمنت المشاهد مواقف أبرزت هذه القيمة بشكل واضح، ويبدو أن هذا التأثير للمشاهد امتد إلى نتائج الاختبار البعدي فإدى إلى ارتفاع تكرار هذه القيمة إلى أكثر مما كان عليه تكرارها في القياس القبلي

القيمة 47 (فعل الخير مقبول ولو فيه محالة) ، (التكرارات النسبية للقيمة (0.01) في القياس القبلي و (0.22) في اختبار المشاهد و (0.01) في القياس البعدي)

ظهر تأثير المشاهد موقفياً، إذ تكاد تكون هذه القيمة معدومة في القياس القبلي والبعدي، ولكنها ارتفعت إلى درجة ملحوظة في اختبار المشاهد لدى أبرزت مواقف هذه القيمة مدرجة يستل منها على تأثير المشاهد غير أن هذا التأثير لم يمتد إلى القياس البعدي، وبقي هذا التأثير أنبأ وموقفياً وموقفاً مرتبطاً بوجود المشاهد وينتهي بانتهاؤها، وبقيت نتائج الاختبارين القبلي والبعدي بنفس الدرجة شبه المعدومة.

القيمة 48 (التوجه لإشباع الحاجات الأولية) : (التكرار النسبي لهذه القيمة (0.01) في القياس القبلي و (0.27) في اختبار المشاهد و (0.01) في القياس البعدي)

ظهر تأثير المشاهد موقفياً، إذ لم تتضمن استجابات الأطفال ما يستدل منه على وجود القيمة فقد كان تكرارها في القياسين القبلي والبعدي متدياً جداً يكاد يكون معدوماً، ولكن تكرارها ارتفع إلى درجة واضحة نوعاً في حيز المشاهد مما يستدل منه على أن للمشاهد تأثير في تنشيط هذه القيمة التي تدعو إلى إشباع الحاجات الأولية (الجوع مثلاً) غير أن تأثير المشاهد كان موقفياً وموقتاً ولم يمتد إلى القياس البعدي.

القيمة 49 (اعتبار الكتب محرم وغير مقبول دينياً) : (التكرار النسبي للقيمة (0.02) في القياس القبلي و (0.28) في اختبار المشاهد، و (0.01) في القياس البعدي)

هنا أيضاً كان تأثير المشاهد موقفياً، عند كانت هذه القيمة معدومة تقريباً في لقياس القبلي وكذلك في القياس البعدي وكان الأسئلة المتضمنة في الاختبار لم تمتثل مواقف تحت الاستجابة لهذه القيمة بدرجة ظاهرة نوعاً أما اختبار المشاهد فقد حمل مواقف اسدعت الاستجابة لهذه القيمة بتكرار ملحوظ، غير أن تأثير المشاهد كان موقفياً وموقتاً مرتبطاً بوجود المشاهد، ولم يمتد تأثيره إلى القياس البعدي.

القيمة 50 (تشجيع الإبداع والابتكار والعقلية الميرة) : (التكرار النسبي لهذه القيمة (0.24) في القياس القبلي و (0.13) في اختبار المشاهد و (0.35) في القياس البعدي).

ظهر تأثير إيجابياً في البعدي ولم يظهر في المشاهد، ولكن بصرف صغير نوعاً ما بينها وبين القياس البعدي ولا تكاد تحقق الحد الأدنى لمستوى الدلالة، غير أن هذه القيمة عالت وارتفعت في الاختبار البعدي

وكان تأثير المشاهد الذي لم يبرز هذه القيمة في اختبار المشاهد أبرزه في الاختبار البعدي لينخفض إلى درجة أوضح مما كانت عليه في القياس النفسي

القيمة 51 (التوجه نحو الشهرة والنجومية) : {التكرار النسبي لهذه القيمة (0.46) في القياس القبلي و (0.24) في اختبار المشاهد و (0.34) في القياس البعدي}

هذا ظهر تأثير المشاهد سلبياً في القياس البعدي، وكانت هذه القيمة ظاهرة في الاختبار القبلي بتكرار مرتفع نسبياً فالأسئلة فيه تصمت سراً واضحاً عن هذه القيمة (من البطل)، غير أن تكراراتها انحصت في اختبار المشاهد مما يحمل تفسيراً أن قيمة أخرى من نوع التفوق والفور والمنافسة الشريفة طغت على استجابات الأطفال للأسئلة التي وردت في اختبار المشاهد وأدت إلى انخفاض هذه القيمة، وامتد هذا التأثير إلى القياس البعدي ليحتمل أيضاً من بروز هذه القيمة في استجابة الأطفال لها وبرز قيم أخرى مرادفة وقريبة من نوع التفوق والفور على سبيل المثال.

القيمة 52 (عمل الخير والتضحية من أجل كسب رضا الله فقط) : {التكرار النسبي للقيمة (0.78) في القياس القبلي و (0.35) في اختبار المشاهد و (0.48) في القياس البعدي}.

من الواضح هنا أن تأثير المشاهد ككل سلبياً، إذ كان تكرار هذه القيمة مرتفعاً بشكل واضح في القياس القبلي وهذا متوقع باعتبار أن هذه القيمة تعتبر من القيم الأساسية في تراث المجتمع ومعتقداته ويتم تلقينها للأطفال في الأسرة والمدرسة والمجتمع بشكل عام، وإذا انخفض تكرارها في اختبار المشاهد فالمسبب الواضح أن المشاهد لم تتضمن مواقف تستشر هذه القيمة، وبالتالي حلت استجابات الأطفال منها وتلك لا تتقي هذه القيمة

بإساءة المواقف، لكن المتغير في قيمة التكرارات مؤشر واضح على تأثير المشاهد التلميزية على منظومة القيم عند الأطفال.

القيمة 53 (التشفي بالقليل الشرير) : (التكرار النسبي للقيمة (0.02) في القياس القبلي و (0.22) في اختبار المواقف و (00) في القياس البعدي)

كان تأثير المشاهد موقفياً، لا استجابياً لهذه القيمة في القياس القبلي، وارتفع تكرارها بدرجة واضحة نوعاً في اختبار المشاهد الذي أبرر مواقف سبّات هذه القيمة، غير أن هذا التأثير يبدو مؤقتاً ومرتبطاً بالمشاهد، والدليل على هذا أن نتائج هذه القيمة عادت إلى الانحصاص في الاختبار البعدي.

القيمة 54 (الإحساس بمعاناة الآخرين ومشاكلهم) : (التكرار النسبي لهذه القيمة (0.10) في القياس القبلي و (0.08) في اختبار المشاهد و (0.22) في القياس البعدي)

ظهر التأثير إيجابياً في البعدي ولم يظهر في المشاهد، وسجلت هذه القيمة تكرارات محدودة في الاختبار القبلي ويبدو أن الأسئلة فيه لم تتضمن موقف تبرر هذه القيمة بوضوح وكذلك سجلت تكرارات هذه القيمة نتائج قريبة في اختبار المشاهد، غير أن ذلك ربما يكون عائداً إلى وجود قيم أخرى قريبة ومشابهة أبررتها مواقف الاختبار من نوع الشعور بالمسؤولية تجاه الغير على سبيل المثال.

القيمة 55 (رفض المنفعة غير الضرورية) : (التكرار النسبي للقيمة (0.01) في القياس القبلي و (0.02) في اختبار المشاهد و (00) في القياس البعدي)

لم يظهر هذه القيمة في القبلي ولا في البعدي ولا في المشاهد، لا استجابة لهذه القيمة في القياس القبلي وكأن الأسئلة في هذا الاختبار لم تستثر موقف تبرر هذه القيمة وتوضحها. وبكلا يكون تكرارها معلوماً في اختبار

المشاهد ، ومع أن المواقف استتارت هذه القيمة في المشاهد ، إلا أن وجود قيم أخرى مشاهد وقريبة ربما نكون السبب في انخفاض تكراراتها عن نوع العور بأخلاقه وشرف على سبيل المثال (0.55) وكذلك كانت تكرارات هذه القيمة شبه معدومة أيضاً في الاختبار البعدي التي اقتربت نتائج من نتائج الاختبار القبلي والمشاهد بدرجة كبيرة.

القيمة 56 (الرغبة في إنجاح العمل) : (التكرار النسبي للقيمة (0.03) في القياس القبلي و (0.17) في اختبار المشاهد و (0.05) في القياس البعدي).

ظهر أثر المشاهد موقفياً ومزقناً ولكن بدرجة محدودة إذ سجلت هذه القيمة تكرارات معدومة وشبه معدومة في القياس القبلي وارتفعت قليلاً في اختبار المشاهد ، غير أن هذا التأثير للمشاهد ومع كونه محدوداً إلا أنه كان موقفياً ومزقناً ولم يمتد إلى نتائج الاختبار البعدي.

القيمة 57 (تحميل المسؤولية للأهل ليصرفوا) : (التكرار النسبي للقيمة (0.38) في القياس القبلي و (0.05) في اختبار المشاهد و (0.30) في القياس البعدي).

لم تتأثر نتائج البعدي بالمشاهد سلباً أو إيجاباً ، هذه القيمة كانت واضحة نوعاً في القياس القبلي ، ولكن تكرارها انخفض في اختبار المشاهد إلى درجة تكاد تكون معدومة وربما كان ذلك راجعاً إلى أن اختبار المشاهد لم يتضمن في محتوياته مواقف تبرز هذه القيمة بوصفها ، ولكن المشاهد لم تؤثر سلباً أو إيجاباً على نتائج الاختبار البعدي.

القيمة 58 (مساعدة الآخرين بقيمة الحصول على مساعدتهم) : (التكرارات النسبية للقيمة (0.16) في القياس القبلي و (0.06) في اختبار المشاهد و (0.08) في القياس البعدي).

تأثر المشاهد ظهر سلبياً بدرجة محدودة جداً وغير ذات دلالة ، وسجلت هذه القيمة تكرارات محدودة نوعاً ، في القياس القبلي الذي استمر هذه

القيمة بدرجة محدودة، ولكنها سجلت درجات منخفضة وبشكل تكون معدومة في اختبار المشاهد، وربما كلن تلك راجعاً إلى وجود قيم أخرى مناصبه استلزمها المواقف من نوع العدالة والحق (0.31) والتعاطف والمساعدة مع لأصدقاء (0.73) على سبيل المثال، وهذا التأثير امتد في انحصاره إلى نتائج الاحساس البعدي الذي وصلت تكرارات القيمة فيه إلى (0.08) معبره بذلك كثيراً من نتائج اختبار المشاهد، مع ملاحظة أن هذا التأثير السلبي لمشاهد كان محدوداً جداً.

لقيمة 59 (اعتماد السماح وعدم العقاب للطفولة) : (التكرارات النسبية للقيمة (0.12) في مقياس القبلي و (0.49) في اختبار المشاهد و (0.18) في المقياس البعدي).

ظهر تأثير المشاهد موقفياً ومزقناً، وكانت تكرارات هذه القيمة محدودة في المقياس القبلي، لكن هذه القيمة ارتفعت ارتفاعاً ملحوظاً في اختبار المشاهد الذي تضمنت مواقفه ابراراً طاهراً لهذه القيمة، لكن هذا التأثير بقي مزقناً وموقفياً ومرتبلاً بالمشاهد، ولم يمتد إلى الاختبار البعدي.

لقيمة 60 (عدم قبول الكذب) : (التكرارات النسبية للقيمة (0.06) في المقياس القبلي و (0.76) في اختبار المشاهد و (0.05) في المقياس البعدي).

كان تأثير المشاهد موقفياً ومزقناً، ولكن بدرجة لائمه للأنبياء، فهذه القيمة كانت صميغة وتكاد تكون معدومة في المقياس القبلي والبعدي، أما في اختبار المشاهد فقد ظهرت هذه القيمة بتكرارات مرتفعة، ويبدو أن اختبار المشاهد استلزم مواقف واصحه أبرزت هذه القيمة واستحثت الاستجابة لها. ولكن هذا التأثير كلن مزقناً وموقفياً ومرتبلاً بالمشاهد، ولم يمتد بنتائجه المواقف، وبذلك لم يؤثر في نتائج الاختبار البعدي الذي بقي قريباً جداً في نتائجه من الاختبار القبلي.

القيمة 61 (الرغبة في اللهو والاستمتاع) : (التكرار النسبية للقيمة (0.19) في
لقياس القبلي، و (0.05) في اختبار المشاهد و (0.05) في القياس البعدي).

تأثير المشاهد ظهر سلبياً في البعدي ولكن بدرجة محدودة، كان
تكرار هذه القيمة محدوداً في القياس القبلي ويبدو أن الأسئلة فيه استثرت
هذه القيمة والاستجابة لها بطريقة محدودة نوعاً إلا أن اختبار المشاهد لم يبرر
مواقف تستثير هذه القيمة بوضوح إذ سجلت تكرارات هذه القيمة فيه درجة
شبه معدومة، ويبدو أن اختبار المشاهد أثر على نتائج الاختبار البعدي
فانخفض مع التكرار إلى (0.05) مقترهاً بذلك من نتائج اختبار المشاهد
ومبتعداً عن نتائج الاختبار القبلي.

القيمة 62 (اختبار العقاب كمقوم وموجه للسلوك) : (التكرار النسبي للقيمة
(0.12) في القياس القبلي و (0.51) في اختبار المشاهد و (0.12) في القياس البعدي).

ظهر تأثير المشاهد موقمياً ومزقناً وكانت تكرارات هذه القيمة في
القياس القبلي معدومة، غير أن اختبار المشاهد أبرر مواقف حملت استنارة
لهذه القيمة فبرزت وظهرت بوصوح عبر أن تأثير المشاهد كان موقفاً
ومزقناً ومرتبطةً بأنية المشاهد وبالتالي لم يمتد تأثيره مدى الاختبار، ولم
يؤثر في نتائج الاختبار البعدي الذي بقيت نتائجه مطابقة تماماً لنتائج
الاختبار القبلي.

القيمة 63 (احترام ملكية وحقوق الآخرين والمحافظة عليها) : (التكرار النسبي
للقيمة (0.015) في القياس القبلي و (0.62) في اختبار المشاهد و (0.36) في
القياس البعدي).

ظهر تأثير المشاهد إيجابياً على البعدي، فقد كانت تكرارات هذه
القيمة محدودة في القياس القبلي، ولكنها ارتفعت بدرجة ملحوظة في اختبار
المشهد الذي أبرر مواقف أظهرت هذه القيمة بوصوح ويبدو أن تأثير اختبار

المشاهد ككل إيجابياً في تأثيره على نتائج الاختيار البعدي الذي ارتفعت تكرارات هذه القيمة فيه عما كانت عليه.

القيمة 64 (الحصير على تحمل الأذى) : (التكرار النسبي للقيمة (0.02) في القياس القبلي و (0.38) في اختبار المشاهد و (0.04) في القياس البعدي).

ظهر تأثير المشاهد مؤقتاً وموقئاً، وتكرر تكرارات هذه القيمة أن تكون معدومة في القياسين القبلي والبعدي، وكأن الأسئلة لم تستر مواقف تبرر هذه القيمة، ولكن اختبارات المشاهد استتارت مواقف أبررت هذه القيمة بوضوح، ولكن هذا التأثير للمشاهد كان موقئاً وموقئاً ومرتبلاً بالمشهد حيث أنه لم يمتد إلى نتائج الاختيار البعدي الذي بقيت تكرارات لقيمة فيه كما كانت عليه سابقاً في الاختيار القبلي.

القيمة 65 (احترام التعاقد والاتفاق) : (التكرار النسبي للقيمة (0.06) في القياس القبلي و (0.30) في اختبار المشاهد و (00) في القياس البعدي)

ظهر تأثير المشاهد موقئاً، وكثرت تكرارات هذه القيمة معدومة في القياس القبلي، إلا أنها ارتفعت بدرجة ملحوظة في اختبار المشاهد، ويبدو أن المشاهد تضمنت مواقف أبرزت هذه القيمة بوضوح، إلا أن تأثير المشاهد كان موقئاً وموقئاً، إذ أن تأثيراته لم تمتد إلى الاختيار البعدي الذي بقيت فيه تكرارات هذه القيمة معدومة، وبذلك لم تتأثر نتائج الاختيار البعدي بالمشاهد وبقيت في ورثها قريبة جداً في محدودية نتائج الاختيار القبلي السابقة.

القيمة 66 (تحلي بالروح الرياضية) : (التكرار النسبي للقيمة (0.04) في القياس القبلي و (0.16) في اختبار المشاهد و (0.14) في القياس البعدي)

ظهر بأثر المشاهد إيجابياً على البعدي ولكن بدرجة محدودة جداً، وقد كان تكرارها محدوداً في القياس القبلي، إلا أن هذه القيمة ارتفعت إلى درجة أعلى قليلاً في اختبار المشاهد الذي حمل مواقف أبررت هذه القيمة وقد

كان لاختبار المشاهد تأثير إيجابي ولكن محدود أيضاً في رفع نتائج القياس البعدي.

القيمة 67 (معاقبة الأشرار لتقويم سلوكهم) : (التكرار النسبي للقيمة 0.02) في القياس القبلي و (0.32) في اختبار المشاهد و (0.02) في القياس البعدي.

كان تأثير المشاهد موقفياً، وكانت تكرارات هذه القيمة معدومة في القياس القبلي، ولزمت التكرارات بشكل واضح في اختبار المشاهد يبدو أن اختبار المشاهد استثار مواقف أبرزت هذه المهمة بوضوح لكن على ما يبدو من هذا التأثير كان موقفياً ومؤقتاً إذ إن نتائج الاختبار البعدي بقيت على درجة محدودة في إبراز هذه القيمة

القيمة 68 (الوفاء والإخلاص للصديق) : (التكرار النسبي للقيمة 0.38) في القياس القبلي و (0.30) في اختبار المشاهد و (0.31) في القياس البعدي.

ظهر تأثير المشاهد سلبياً في القياس البعدي لكن الفرق ليس له دلالة، مع يشير إلى أن هذه القيمة لها أهميتها في المشاهد وحارج المشاهد وخصوصاً في المرحلة العمرية لأطفال العينة التي يكون فيها تأثير الرهاق واضحاً

القيمة 69 (رد الجميل ومقابلة الحسنة بالحسنة) : (التكرار النسبي للقيمة 0.19) في القياس القبلي و (0.04) في اختبار المشاهد و (0.14) في القياس البعدي.

لم تتأثر نتائج القياس البعدي بالمشاهد سلباً أو إيجاباً وكانت تكرارات هذه القيمة محدودة في القياس القبلي، غير أنها انخفضت في اختبار المشاهد وزيماً كان ذلك لوجود قيم أخرى متنافسة كمتابعة الأصدقاء على سبيل المثال ولكن يبدو أن المشاهد لم تؤثر في نتائج القياس البعدي لا سلباً ولا إيجاباً

القيمة 70 (اعتماد الخبرة الحسية / محتوى المشاهد) : (التكرار النسبي للقيمة 0.00) في القياس القبلي و (0.38) في اختبار المشاهد و (0.02) في القياس البعدي.

لنأثير موقعي ومؤقت، تكررات هذه القيمة كانت معدومة في الاحسار القبلي، وذلك. فتعارض هذا الاختبار مع أداء هذه القيمة، لعدم وجود التأثير الحسي لاستدارة هذه القيمة. غير أنها كانت ملحوظة في اختبار المشاهد الذي يستأثر بمواقفه هذه القيمة ولكن هذا التأثير كان موضعياً ومؤقت نظراً لطبيعة المواقف في اختبار المشاهد والتي تعتمد على المشاهدة وطبيعة الأسئلة في الاختبار القبلي البعدي والتي تعتمد على القراءة والمهم دون المشاهدة لحسية مباشرة.

القيمة 71 (احترام الذات والاعتزاز بالنفس والأنفة) : (التكرار النسبي للقيمة 0.05) في القياس القبلي و (0.14) في اختبار المشاهد و (0.08) في القياس البعدي.

كان تأثير المشاهد موضعياً، ولكن بمروق محدودة ليست ذات دلالة، وكان الأسئلة في الاختبار القبلي لم تستر مواقف تبرز فيها هذه القيمة بشكل واضح وارتفعت التكرارات إلى درجة أعلى في اختبار المشاهد الذي أبرزت هذه القيمة بدرجة محدودة وأعلى قليلاً من الاختبار القبلي ولكن تأثير المشاهد محدود ظل مؤقتاً وموقفياً ولم يؤثر في نتائج الاختبار البعدي.

القيمة 72 (احترام وتقدير العمل والجهد) : (التكرار النسبي للقيمة 0.22) في القياس القبلي و (0.10) في اختبار المشاهد و (0.19) في القياس البعدي.

تأثير لمشاهد موقعي، كانت تكرارات هذه القيمة محدودة في اختبار قبلي، ولكنها سجلت نتيجة أضعف ومحدودة أكثر في اختبار المشاهد الذي لم يبرز فيه هذه القيمة بوضوح، وكان اختبار المشاهد لم يستر

بمواقفه هذه القيمة إلا بهذه الدرجة المحدودة، بسبب وجود قيم أخرى مماثلة من نوع الرعدة في التفوق والفوز

القيمة 73 (المور من يمسح بمهارة) : (التكرار النسبي للقيمة 05 10) في القياس القبلي و (0.32) في اختبار المشاهد و (0.14) في القياس البعدي

كان تأثير المشاهد إيجابياً إلى حد ما، وقد يعتبر موقفاً جيداً كانت تكرارات هذه القيمة محدودة جداً في الاختبار القبلي، ولكن هذه القيمة ارتفعت إلى درجة ملحوظة في اختبار المشاهد، إلا أن المشاهد أثرت في نتائج الاختبار البعدي ولكن بدرجة محدودة نسبياً

القيمة 74 (احترام الأصول العريقة) : (التكرار النسبي للقيمة 00) في القياس القبلي و (0.10) في اختبار المشاهد و (00) في القياس البعدي

كان تأثير المشاهد موقفاً وموقفاً ولكن بدرجة محدودة جداً وتكرر تكون غير ذات دلالة ويمكن القول أن هذه القيمة ليست في مستوى النضج العقلي للطفل وليست من الأمور التي يمكن للأطفال أن يعطوها اهتماماً في مرحلة العمر التي ينتمون إليها، إذ تظل اهتماماتهم أكثر صلة بواجبهم المأمور في الأسرة والرفاق.

القيمة 75 (الرعاية مقابل المال) : (التكرار النسبي للقيمة 00) في القياس القبلي و (0.41) في اختبار المشاهد و (00) في القياس البعدي

كان تأثير المشاهد موقفاً بشكل واضح، تكرارات هذه القيمة معدومة كلياً في الاختبارين القبلي والبعدي وكان الأسئلة في الاختبارين مع تتضمن في مواقف فيها إشارة لهذه القيمة أيضاً، ولكنها سجلت درجة مرتفعة من التكرار في اختبار المشاهد الذي أبرز مواقف استتارت هذه القيمة بهذه الدرجة، ولكن يبدو أن هذا التأثير كان موقفاً وموقفاً بالمشاهد لمي أثارت هذه القيمة، ولم يتعداها إلى الاختبار البعدي.

القيمة 76 (أقبل العمل بالمسخرة مقابل الحصول على الغذاء) ، (التكرار النسبي للقيمة (00) في المياس القبلي و (0.03) في اختبار المشاهد و (00) في القياس البعدي).

لم تظهر هذه القيمة لا في القبلي ولا في البعدي ولا في المشاهد ، إذ سجلت درجة صغرى من التكرار ، وقد يكون العيب في ذلك حلو لأسئلة من موقف تستثير هذه القيمة ، ولكنها سجلت درجة محدودة في اختبار المشاهد ، أي ربما يكون قد أبرز موقفاً واحداً يستثير هذه القيمة بضعف ، وأبرز قيمها مبنية على كرامة الآخرين ومساكنتهم (0.30) وهذه القيمة وكأنها ستحدث على المواقف ولم تبرز القيمة المذكورة أعلاه إلا بدرجة صغرى.

القيمة 77 (التعاون والمشاركة مع الغير) : (التكرار النسبي للقيمة (0.20) في القياس القبلي و (0.14) في اختبار المشاهد و (0.10) في القياس البعدي).

تأثير المشاهد ظهر سلباً في البعدي بدرجة محدودة جداً وغير ذات دلالة ، كانت هذه القيمة منخفضة نوعاً ما في الاختبار القبلي ، وكذلك كانت محدود ، نوعاً ما في اختبار المشاهد الذي لم يتضمن مواقف تبرز هذه القيمة إلا بهذا القدر المحدود ، وربما كان السبب في ذلك وجود قيم أخرى من نوع الشعور بالمسؤولية تجاه الغير على سبيل المثال ، وقد تعدى هذا التأثير للمشاهد اختبار المشاهد ليتمد ويؤثر في نتائج الاختبار البعدي سلباً ويؤدي إلى خفض تكرارات هذه القيمة عليه.

القيمة 78 (اعتبار الحرم من الأمومة ظلم) . (التكرار النسبي للقيمة (0.07) في القياس القبلي و (0.29) في اختبار المشاهد و (0.02) في القياس البعدي)

كان تأثير المشاهد مؤقتاً وموقفياً ، كانت هذه القيمة محدودة جداً في اختبار القبلي ، إذ لم تبرز الأسئلة مواقف تستحث هذه القيمة ، لكن هذه القيمة ارتفعت إلى درجة ملحوظة نوعاً ما في اختبار المشاهد الذي امتار موقف شر هذه القيمة بهذا الوضوح ، غير أن تأثير المشاهد كان آساً وموقفياً مؤقت مرتبطاً بالمشهد ، ولم يعتد تأثيره إلى الاختبار البعدي الذي بقيت نتائجه

محدودة جداً وبدرجة قريبة من نتائج الاختبار القبلي.

القيمة 79 (النوجة نحو الرحمة بالآخرين) : (التكرار النسبي للقيمة (0.14) في القياس القبلي و (0.30) في اختبار المشاهد و (0.20) في القياس البعدي) تأثر المشاهد إيجابياً على البعدي ولكن بدرجة محدودة، وكانت هذه القيمة محدودة نوعاً في الاختبار القبلي، غير أنها كانت واضحة في اختبار المشاهد الذي استلزم موافق أظهرت هذه القيمة وأبرزتها إيجابياً في نتائج الاختبار البعدي.

القيمة 80 (أهمية وجود الثروة والمال) : (التكرار النسبي للقيمة (0.05) في القياس القبلي و (0.03) في اختبار المشاهد و (0.12) في القياس البعدي). ظهر تأثير المشاهد في القياس البعدي بدرجة محدودة جداً وغير ذات دلالة فقد كانت تكرارات هذه القيمة ضعيفة وشبه معدومة في الاختبار القبلي وكان الأسئلة لم تستر مواقف واستجابات تبررها، وفي اختبار المشاهد كانت هذه القيمة محدودة جداً ربما لوجود قيم أخرى منافسة كمتساعدة الآخرين وإنقاد حياتهم على سبيل المثال (0.90) ومع أن تأثير المشاهد لم يكن واضحاً في اختبار المشاهد إلا أنه ظهر ولو بدرجة محدودة جداً في الاختبار البعدي فرفع نتائجه إلى أعلى قليلاً عما كانت عليه في الاختبار القبلي.

القيمة 81 (عدم الثقة بالأشهر) : (التكرار النسبي للقيمة (0.05) في القياس القبلي و (0.09) في اختبار المشاهد و (0.10) في القياس البعدي) مجمل هذه التكرارات في القياسات الثلاثة لا دلالة لها، ولعل ظهور التكرارات بهذا المستوى المنخفض يشير إلى استجابات باهرة لا تستر ذات دلالة

القيمة 82 (التأكيد على أهمية الكرم والعطاء / الإغراق) : (التكرار النسبي للقيمة (0.04) في القياس القبلي و (0.23) في اختبار المشاهد و (0.10) في القياس البعدي).

كان تأثير المشاهد إيجابياً في البعدي ولكن بدرجة محدودة جداً فقد كانت تكرارات هذه القيمة منخفضة نوعاً في الاختبار القبلي، ولكنها ارتفعت إلى درجة واضحة نوعاً ما في اختبار المشاهد الذي أظهر مواقف استشرت هذه القيمة وقد تعدى تأثير المشاهد إلى الاختبار البعدي فإدى إلى ارتفاع هذه القيمة ارتفاعاً طفيفاً

القيمة 83 (حق المقيم بشيء مما يملكه الخفي) : (التكرار النسبي للقيمة (0.00) في القياس القبلي و (0.11) في اختبار المشاهد و (0.08) في القياس البعدي).

معدل هذه التكرارات في القياسات الثلاثة منخفضة ولا دلالة لها، ولعل ظهورها بهذا المستوى المتدني يرجع إلى وجود استجابات نادرة أو أن هناك قيمة أخرى تحمل المعنى نفسه تكررت فيها استجابات القيمة

القيمة 84 (القناعة وعدم الطمع) : (التكرار النسبي للقيمة (0.07) في القياس القبلي و (0.05) في اختبار المشاهد و (0.07) في القياس البعدي).

أيضاً وكما هو الأمر بالنسبة للقيمة السابقة رقم (83) كان معدل التكرارات في القياسات الثلاثة تدبر عن استجابات نادرة ولا دلالة لها

القيمة 85 (مدافعة عن النفس وحقوقها في الحياة الكريمة) : (التكرار النسبي للقيمة (0.00) في القياس القبلي و (0.00) في اختبار المشاهد و (0.01) في القياس البعدي)

أيضاً كانت تكرارات هذه القيمة في القياسات الثلاثة ضئيلة ومتدنية ولا تدبر عن أكثر من مجرد استجابات نادرة لا دلالة لها.

القيمة 86 (التأكد على حق الطفولة في الحياة الكريمة) : (التكرار النسبي للقيمة 00) في القياس القبلي و (0.13) في اختبار المشاهد و (0.03) في المماس البعدي).

تأثير المشاهد موقفي بدرجة محدودة جداً، وبكلا لا يتجاوز الحد الأدنى لدلالة وإن مجرد وجود تكرار صغير في القياسين القبلي والبعدي لا يضيء هذه القيمة ولكن أسئلة الاختبار القبلي والبعدي لم يسأل عنها، وربما استثارها أسئلة المشاهد بهذه الدرجة المحدودة

القيمة 87 (الإيمان بالقضية) : (التكرار النسبي للقيمة 0.04) في قياس القبلي و (0.04) في اختبار المشاهد و (0.02) في القياس البعدي).

لم تظهر هذه القيمة لا في القبلي ولا في المشاهد ولا في البعدي وينطبق عليها التفسير الذي تقدم عن قيم من نوع القيم ذات الأرقام 84، 85 وصيرها وربما اعتمدت على إجابات بادرة جداً من طلبة أو ثلاثة من أفعال القيمة ولا تعبر عن التوجه العام في القيمة

القيمة 88 (تفسير أهمية إنقاذ حياة الطمولة بأي ثمن) : (التكرار النسبي للقيمة 0.14) في القياس القبلي و (00) في اختبار المشاهد و (0.31) في القياس البعدي).

ظهر تأثير المشاهد إيجابياً في البعدي ولم يظهر في اختبار المشاهد فهذه القيمة كانت منخفضة نوعاً في القياس القبلي غير أن تكرارات هذه القيمة كانت معدومة تماماً في اختبار المشاهد، الذي لم تبرز مواقفه ما يحث هذه القيمة عن الظهور، وربما كان ذلك لوجود قيم أخرى مشابهة وقريبة من نوع الطمولة بسامح ولا معاقب (0.49) والإنسانية وفعل الحير للطمولة (0.42)، ولصعها، ارتفعت ارتفاعاً ملحوظاً في الاختبار البعدي وكان المشاهد التي لم يؤثر كثيراً في اختبار المشاهد أثرت في الاختبار البعدي فرفعت النتائج إلى أعلى محتملة بذلك عما كانت عليه في الاختبار القبلي

القيمة 89 (تدقيق المواقف العنيفة والجمالية) : (التكرار النسبي للقيمة (0.20) في القياس القبلي و (0.05) في اختبار المشاهد و (0.00) في القياس البعدي) كان تأثير المشاهد سلبياً في الاختبار البعدي ولكن بدرجة محدودة جداً، فقد ظهرت تكرارات هذه القيمة بدرجة محدودة نوعاً في القياس القبلي، عبر أن هذه القيمة كانت متحصنة وتكاد تكون معدومة في اختبار المشاهد، ويبدو أن اختبار المشاهد لم يتضمن مواقف تبرز هذه القيمة، وكان تأثير المشاهد قد امتد بدرجة محدودة إلى الاختبار البعدي فتدنى تكرار القيمة عليه قليلاً عما كان عليه في الاختبار القبلي.

القيمة 90 (تسعي للتموق الجسمي والقوة العضلية) : (التكرار النسبي للقيمة (0.54) في القياس القبلي و (0.01) في اختبار المشاهد و (0.39) في القياس البعدي).

لم تبرز هذه القيمة في اختبار المشاهد، ويبدو أن المشاهد أثرت سلباً على تكرارها في القياس البعدي فقد سجلت تكرارات مرتفعة نسبياً في الاختبار القبلي وكان الأسئله فيه ودرجة الاستجابات لها أثرت هذه القيمة بهذه الدرجة، غير أنها سجلت تكرارات شبه معدومة في اختبار المشاهد الذي لم يبرز مواقف تستحث هذه القيمة ربما لوجود قيم أخرى منافسة مثل عدم قبول الظلم (0.85) والمداينة والحق (0.31) على سبيل المثال، ورغم أن المشاهد لم تؤثر كثيراً على هذه القيمة في اختبار المشاهد، إلا أنها أثرت سلباً وبمعرق ملحوظ في الاختبار البعدي مما مكنت عليه في الاختبار القبلي.

القيمة 91 (الخوف من الله) : (التكرار النسبي للقيمة (0.30) في القياس القبلي و (00) في اختبار المشاهد و (0.22) في القياس البعدي).

ظهر تأثير المشاهد سلبياً في القياس البعدي بدرجة محدودة جداً ولم يظهر في اختبار المشاهد، كانت تكرارات هذه القيمة ملحوظة في الاختبار

القبلي غير أن نتائج اختبار المشاهد كانت معدومة إذ لم يبرر اختبار المشاهد مواقف تستثير الاستجابة لها ربما لوجود قيم أخرى مشابهة مثل السرقة عبر مفضولة ديبياً (0.50) وعمل الخير والتضحية من أجل كمسارصنا الله فقط (0.35)، ولعكس المشاهد هذه أثرت في الاختبار البعدي وأدت إلى انحصار تكرارات هذه القيمة عليه بدرجة محدودة جداً وغير ذات دلالة

القيمة 92 (المعرض على مساعدة الفقير) : (التكرار النسبي للقيمة (0.28) في القياس القبلي و (00) في اختبار المشاهد و (0.34) في القياس البعدي)

لم تؤثر المشاهد في اختبار المشاهد ويمكن القول أنها لم تؤثر سلباً أو إيجاباً في انقياس البعدي، إذ أن التغير بين القبلي والبعدي صغير جداً لا يصل إلى مستوى الدلالة، فمثل هذه القيمة تؤلف جزءاً من منظومة القيم / أو الاتجاهات القيمة لدى الطفل في هذا العمر كما يستقيها من أسرته ومن المدرسة، ويبدو أن الاستجابة لها في اختبار المشاهد انجذبت أكثر إلى قيم من نوع الطفولة تسامح ولا تعاقب على سبيل المثال.

القيمة 93 (حب الوطن والدفاع عنه) : (التكرار النسبي للقيمة (0.49) في القياس القبلي و (0.01) في اختبار المشاهد و (0.36) في القياس البعدي).

أثرت المشاهد سلباً في البعدي ولكن بدرجة محدودة جداً ولم تؤثر في اختبار المشاهد فقد كانت تكرارات هذه القيمة واضحة في الاختبار القبلي، ولكنها كانت شبه معدومة في اختبار المشاهد الذي لم يبرر موقفاً تستثير هذه القيمة، غير أن المشاهد التي لم تؤثر في اختبار المشاهد بوصوح أثرت في نتائج اختبار البعدي سلبياً وأدت إلى انحصار القيمة قليلاً في البعدي عما كانت عليه سابقاً في الاختبار القبلي.

القيمة 94 (اعتماد القوة العقلية والحكماء) : (التكرار النسبي للقيمة (0.25) في القياس القبلي و (0.41) في اختبار المشاهد و (0.30) في القياس البعدي) لم يؤثر المشاهد سلباً أو إيجاباً على نتائج القياس البعدي فقد كانت هذه القيمة ظاهرة نوعاً في القياس القبلي وكأن الأسئلة المصممة ستثارت مواقف أسرتها بهذه الدرجة من الوضوح التعسفي، لكنها انحصرت إلى درجة تكاد تكون معدومة في اختبار المشاهد الذي لم يتضمن مواقف تبرز هذه القيمة

القيمة 95 (لا يعتمد عن العنف والقسوة) : (التكرار النسبي للقيمة (0.17) في قياس قبلي و (0.01) في اختبار المشاهد و (0.15) في القياس البعدي). لم تؤثر نتائج البعدي بالمشاهد سلباً أو إيجاباً فقد كانت تكررت هذه القيمة معدومة في القياس القبلي، غير أنها انحصرت إلى درجة تكاد تكون معدومة في اختبار المشاهد الذي لم يبرز هذه القيمة فيه ربما كان ذلك لوجود قيم أخرى مشابهة وقريبة من نوع عدم قبول الظلم (0.86) و لدولة والحق (0.31) والرحمة بالآخرين (0.30)، وأجند هذه القيمة الدرجة نفسها من التكرار تقريباً في القياس البعدي غير متأثرة لا سلباً ولا إيجاباً باختبار المشاهد.

القيمة 96 (إسعاد الآخرين) (التكرار النسبي للقيمة (0.04) في القياس القبلي و (0.00) في اختبار المشاهد و (0.13) في القياس البعدي). سجلت هذه القيمة تكرارات معدومة جداً في الاختبار القبلي وكانت معدومة تماماً في اختبار المشاهد الذي لم يبرز مواقف تستثير هذه القيمة بوضوح، ولكن يبدو أن مواقف المشاهد قد اخترنت ضميراً هذه القيمة مما أدى إلى ارتفاعها بدرجة بسيطة ومحدودة على نتائج الاختبار البعدي.

القيمة 97 (معاينة الآخرين) = (التكرار النسبي للقيمة (0.60) في القياس القبلي و (0.02) في اختبار المشاهد و (0.41) في القياس البعدي)

ظهر تأثير المشاهد سلبياً في الاختبار البعدي، فقد سجلت هذه القيمة تكرارات وأصحة في الاختبار القبلي، ولكنها انخفضت في اختبار المشاهد، لذي لم يبرز مواقف تستثير هذه القيمة ربما لوجود قيم أخرى قريبة ومثابه من نوع التعاطف والمساعدة مع الأصدقاء (0.73) على سبيل المثال، وقد أثرت نتائج اختبار المشاهد في نتائج الاختبار البعدي وخصتها بدرجة واضحة عما كانت عليه في الاختبار القبلي.

القيمة 98 (الامتثال للسلطة والقانون الاجتماعي) : (التكرار النسبي للقيمة (0.16) في القياس القبلي و (0.04) في اختبار المشاهد و (0.26) في القياس البعدي)

كان تأثير المشاهد إيجابياً في البعدي، وإن كان لم يظهر في اختبار المشاهد نفسه فقد كانت تكرارات هذه القيمة واضحة نوعاً في الاختبار القبلي غير أنها كانت معدومة تماماً في اختبار المشاهد، ربما لوجود قيم أخرى قريبة كالرغبة في الفوز الشريف والتفكير بالأنظمة ومع أن هذه المشاهد لم تؤثر في اختبار المشاهد إلا أنها أثرت نوعاً ما في الاختبار البعدي ولو بدرجة محدودة جداً عما كانت عليه في الاختبار القبلي.

القيمة 99 (عدم اعتماد القوة الجنسية والمصيرية) : (التكرار النسبي للقيمة (0.17) في القياس القبلي و (0.00) في اختبار المشاهد و (0.18) في القياس البعدي).

لم تتأثر نتائج البعدي بالمشاهد سلباً أو إيجاباً، فقد كانت تكرارات هذه القيمة محدودة نوعاً ما في الاختبار القبلي، ولكنها كانت معدومة تماماً في اختبار المشاهد الذي لم تبرز مواقفه هذه القيمة ربما لوجود قيم أخرى قريبة ومثابه من نوع الفوز من يستحق بهزله (0.32) والعدالة والحق (0.31) على سبيل المثال، ولكن يبدو أن نتائج الاختبار البعدي لم تتأثر باحساس

المشاهد لا سلباً ولا إيجاباً إذ سجلت القيمة فيه تكرارات قريبة من تكرار العبد من القبلي.

ومن أجل الإحاطة عن المرضيات المقررة عن القرصية الرئيسة والمتضمنة تفصيل أكثر عن نوع التأثير للمشاهد التلفزيونية على المعتقدات (الاجتماعية والأخلاقية) والأفكار عند الأطفال موضوع الدراسة، فسنسأل هذا التأثير بشيء من التفصيل والتحديد لمعرفة فيما إذا كان هذا التأثير إيجابياً أم سلبياً أم موقفياً أم غير ذلك، وفيما إذا كانت عوامل من نوع العمر، ومستوى الدخل، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم والجسم وفيما إذا كانت لهذه المتغيرات التي تناولتها الدراسة أثر في تقبل هذه القيم وتأثير الطمس بها، والصمحات الفلاحية تبين بشيء من التفصيل الإجابة عن هذه القرصيات المرعية جميعها.

يمكن تصنيف نتائج مقاربه استجابات العينة الكلية في الاختبارات الثلاثة من حيث نوع التأثير الملاحظ على النحو التالي:

1- تأثير المشاهدات ظهر إيجابياً في الاختبار البعدي

في جميع الفقرات التالية وعددها (14) ارتفع تكرار القيمة في اختبار المشاهد والاختبار البعدي عما هو في القبلي، مما يشير إلى تأثير معتبر إيجابي للمشاهدات أدى إلى رفع التكرار للقيمة، إلا أن الفرق بين تكرار القيمة في اختبار المشاهد والاختبار البعدي وبين تكرارها في القياس القبلي كانت ذات دلالة إحصائية (في مستوى $\alpha \geq 0.05$) في جميع فقرات فقط المميرة بالإشارة * وتجب هذه النتائج عن التماثل المطروح في القرصية المرعية الأولى من أن تأثير المشاهد ظهر إيجابياً في نتائج الاختبار البعدي والمتضمن ظهور قيم ترجعها مواقف المشاهد وليست في منظومة القيم المعبر عنها في القياس القبلي، لم تبرز أهميتها بتكرار مرتفع في القياس القبلي،

هيرتفع تكرارها بعد المشاهدة في اختيار المشاهد ويرتفع تكرارها في الصياص
البعدي. والجدول التالي يبين تكرارات هذه القيمة كما هو مشار إليه

عدد القيم	رقم القيمة	نوعها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس	
			قبلي	بعدي
1	3	التسامح مع الغير	07	14
2	8	الأثرة	07	22
3	10	الحياة والحفاظ عليها هو الأهم	14	60
4	28	الشمور بالمسؤولية تجاه الغير	18	38
5	39	المحافظة على الحياة وتجنب الأذى	18	29
6	41	انفور بأخلاقه وشره	02	65
7	48	المناقة والحق	07	31
8	83	احترام ملكك وحقوق الآخرين والمحافظة عليها	18	62
9	68	التحلي بالروح الرياضية	04	16
10	73	انفور لم يستحق بمهارة	06	38
11	79	الرحمة بالآخرين	14	30
12	81	عدم الثقة بالآخرين	05	08
13	82	العكرم والمطاء/الاعدائي	04	23
14	83	حق الفقير بشيء مما يملكه الغني	-	11

في القيم 3، 79، 81، 82، 83 تأثير المشاهد ظهر إيجابياً في نتائج الاختبار
لبيدي بدرجة معنودة

2 تأثير المشاهد مظهر سلبياً في نتائج الاختبار البعدي

في جميع المقررات التالية وعلدها (19) فقرة انخفض تكرار القيمة في احسنر امشاهد ثم في الاختبار البعدي عما كان عليه في الاختبار القبلي مما يشير الى تأثير سلبى للمشاهد. أي تصبح القيمة أقل أهمية في منظومة القيم عند المعوص لكن التأثير كان ذا دلالة إحصائية (حسب نتائج اختبار ر لدلالة النسبة) في 14 فقرة فمحل من بين 19 فقرة والمميزة بالإشارة (٥) وتجب هذه النتائج على الفروضية المرجعية الثانية أن تأثير المشاهد ظهر سلبياً في نتائج الاختبار البعدي تظهر قيم تقل للمشاهد من أهميتها كونها ترجح فيما أخرى مباحسة لها، فيضمن تكرارها في اختبار المشاهد، وتنخفض تكراراتها تبعاً لذلك في القياس البعدي والجدول التالي يبين تكرارات هذه القيمة كماً هو مشار إليه.

عدد القيم	رقم القيمة	نوعها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس		
			قبلي	مشاهد	بعدي
1	1	التفوق والمويز	79	46	*47
2	7	الألفة وحب الذات	19	18	*07
3	8	الانتماء للمجتمع	30	04	*17
4	12	الأمان	33	26	*29
5	14	التكيف المبر	19	06	*04
6	22	اللاإبالية والاستهتار	17	08	10
7	25	المساعدة وحب التفوق والفرور معا	29	20	22
8	27	حب النملك والامشعوال	28	02	*16
9	33	حب للمخاطرة	19	19	11
10	34	المسوحة غير المبررة	46	46	*38
11	36	المسالة والامتنكافه بسبب الضعف	17	06	*05

عدد القيم	رقم القيمة	نوعها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس		
			القبلي	المشاهد	البعدي
12	51	الشهرة والنجومية	46	24	*34
13	52	عمل الخير والتضحية من أجل كسب رضا الله فقط	75	35	*45
14	58	مساعدة الآخرين بميزة الحصول على مساعدتهم	16	08	08
15	61	الرغبة في الفهم والاستمتاع	19	05	*03
16	68	الوفاء والإخلاص للصدق	38	30	31
17	77	التعاون والمشاركة مع الغير	20	14	*10
18	89	أهمية القيمة الفنية والجمالية	20	06	*09
19	97	مساعدة الآخرين وإعطائهم	60	02	*41

في القيم 16، 14، 9، 7، 6 تأثير المشاهد ظهر سلبياً في نتائج الاختبار البعدي بدرجة محدودة جداً

في جميع الفقرات التالية وعددها (13) انخفض تكرار القيمة في اختبار المشاهد، أو ما يقارب الصفر في بعضها، لكن التكرار في الاختبار البعدي ارتفع في بعض الفقرات وانخفض في فقرات أخرى وكان تأثير المشاهد كان كاملاً / أو صمناً، فظهر إيجابياً في بعض الفقرات وسلبياً في فقرات أخرى، إلا أن العروق بين التكرارين البعدي والقبلي كانت ذات دلالة إحصائية في 11 فقرة فقط مميزة بالإشارة (Φ). والحصول التالي بين تكرارات هذه القيمة حسب ما هو موضح إليه.

عدد القيم	رقم العبارة	نوعها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس	
			قبلي	بعدي
1	2	التضحية بالنفس للرفاق	28	58
2	16	الحكمة وحسن التقمص من المأزق والمواقف المحزنة	18	40
3	19	التضحية لضرب الجحيم	14	41
4	21	المحافظة على البيئة والسلامة العامة	22	35
5	50	الإبداع والابتكار والمقلية النيرة	24	35
6	54	الإحساس بمعاناة الآخرين ومشااكلهم	10	22
7	60	أهميه تواجد الثروة والمال	05	12
8	68	إنقاذ حياة الملعول بأي ثمن	14	31
9	60	التقوى الجسمي والقوة العضلية	54	39
10	91	الخوف من الله	30	22
11	99	إسعاد الآخرين	04	13
12	98	الامتثال للسلطة والقانون الاجتماعي	18	28
13	93	حب الوطن والدفاع عنه	49	38

في القيم 10 ، 7 ظهر التأثير في نتائج الاختبار البعدي ولم يظهر في نتائج اختبار المشاهد

3- تأثير المشاهد سكان موقصياً وأثراً وتم يؤثر على نتائج الاختبار البعدي
تكرار العبارة في القياسين القبلي والبعدي متقارب جداً (في معظمها التكرار متين، وبعضها مرتفع نسبياً) تكرار المشاهد مرتفع (في معظم العشرات) عما هو في القياسين القبلي أو البعدي. ولما كان القياس لبعدي

قريباً جداً من القبلي، فلا بدو أنه متأثر بالمشاهد، بالرغم من ارتفاع التكرار في اختبار المشاهد، ولذلك اعتبر تأثير المشاهد موقفياً، أي أن رصد قيمه معيه بصمتها المشاهد اقتصر على الموقف الذي يبرز هذه القيمة. ظهر مثل هذا التأثير للموقف في جميع الفقرات التالية وعددها (34)، لكن المروق دت الدلالة (من تكرار قياس المشاهد والتكرار القبلي أو البعدي) اقتصر على 30 فقرة مميزة بالإشارة * ونجيب هذه النتائج على المرضية المرجعية الثالثة من أن تأثير مشاهد موقفي وأني فطبيعة الموقف هما ترجح فيما معية لا تتجاوز الموقف ويرتفع التكرار في اختبار المشاهد، ويكون منخفضاً نسبياً في القياس لبعدي. ويبين الجدول التالي تكرارات هذه القيمة حسب ما هو مفسر إليه.

عدد القيمة	رقم القيمة	نوعها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس	
			قبلي	بعدي
1	4	المنفعة المتوقعة	18	23
2	6	المساواة بين الناس	02	21
3	11	الصدق بمص النظر عن النتائج	22	30
4	13	الحفاظ على الأسقاء ونجيب الأسي	03	24
5	15	السلامة ونجيب الأدي والخطر	43	70
6	23	سرقة مبررة بالحاجة	19	28
7	26	التعاطف والمساعدة مع الأسقاء	14	72
8	28	فضل الأمانة في سبيل العيش	23-	01
9	30	التعاطف مع الحيوان	-	53
10	31	عدم قبول الظالم	16	85
11	35	السرقة غير مقبولة دينياً	22	50
12	38	التعلي بالشجاعة والكرامة والأعراف	15	31
13	40	الاطاعة والاحترام لسلطان السطان والكبير	11	26

عدد القيم	رقم القيمة	نوعها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس		
			قبلي	مشاهد	بعدي
14	44	عدم قبول القسوة والإذلال والمهانة	11	63	*09
15	45	الإنسانية وحمل الحبر للطفولة	10	42	*15
18	47	عمل الحبر مشبول ولو فيه مخالفة	01	22	*01
17	48	إنشباع الحاجات الأولية	01	27	*01
18	49	الكذب محرم وعبر مقبول دينيا	02	28	*01
19	53	التنقي بالمعاصي الشرير	02	22	*
20	55	الرغبة في إنجاح العمل	03	17	*05
21	59	الطفولة تسامح ولا تعاقب	12	48	*18
22	60	عدم قبول الكذب	06	78	*05
23	62	العقاب كمقوم وموجه لسلوك	12	31	*12
24	64	الصبر على تحمل الآذي	02	38	*02
25	65	احترام التعاقد والاتفاق	08	30	*
26	67	معاقبة الأشرار لتقويم سلوكهم	02	32	*02
27	70	الاعتماد على ما نراه الحواس وشاهد	-	30	*02
28	71	احترام الذات والاعتزاز بالنفس والافعة	05	14	*08
28	72	احترام وتقدير العمل والجهد	22	10	*18
30	74	احترام الأصول المريفة	-	10	*
31	75	الرعاية مقابل المال	-	41	*
32	78	الظلم هو الحرمان من الأمور	07	29	*02
33	85	السطاخ عن النفس وحققها في الحياة الكريمة	-	08	01
34	86	الطفولة وحققها في الحياة الكريمة		13	*03

في العشرات 33، 28، 6، 3 تأثير المشاهد الموقفي والآني على نتائج اختبار

المشاهد بكل بدرجة محدودة

4 ثم تناشر نتائج الاختبار البعدي بالمشاهد سلباً أو إيجاباً:

تكرارات القيمة في هذه الفئة في القياسين القبلي والبعدي متقاربة بدرجة كبيرة، لكن تكراراتها في اختبار المشاهد متفنية جداً ويمثل ذلك في العنصر المؤشر عليها بالعلامة (Φ) وعددها (11) ضرورة أو أنها قريبة من تكرار القياس انقبلي ولا يجاوره وتتمثل هذه في العنصرين الأولي والخامسة للقياسين (5) و (32) وتجيّب هذه النتائج مع المرضية الأربعة لا تأثير للمشاهد على قيم لم تطرح فيها، فاشاهد لم تطرح مؤلف تستثير فيها معونة وزدت في القياس القبلي / البعدي هيئتهب تكرار هذه القيمة من العنصر في اختبار المشاهد ويكون القياس القبلي و البعدي متقاربين وفيما يلي جدول بتكرارات القيم المشار إليها علاه:

عدد القيم	رقم القيمة	نوعها / اسميتها	التكرار النفسي في القياس		
1	5	الانتماء الأسري وطاعة الوالدين	28	21	29
2	17	المكافأة المادية	34	01	*27
3	19	المكافأة المصوبه	32	02	*38
4	20	ود الأصدقاء وطاعة الوالدين	19	-	*23
5	32	الامتثال عما هو مرفوض اجتماعيا	28	27	33
6	42	القوة والسيطرة	13	04	*13
7	43	التواضع والبساطة	15	01	*21
8	57	تحميل المسؤولية للأهل ليتصرفوا	36	06	*30
9	69	رد الجميل ومقابلة الحسنة بالحسنة	19	04	*14
10	92	مساعدة الفقير	28	-	*34
11	94	اعتماد القوة العقلية والحكاء	25	01	*30
12	95	الابتعاد عن الغضب والقسوة	17	-	*15
13	99	عدم اعتماد القوة الجسدية والعنصرية	17	-	*18

وهناك قيم لم تظهر دلالة إحصائية لا في القبلي ولا في البعدي ولا في المشاهد

تكرار كل من هذه القيم في أي من القياسين القبلي أو البعدي أو احبار المشاهد لم يكن ذا دلالة بمعنى أن التكرار لا يختلف عن قيمة صفرية دلالة إحصائية (في مستوى $\alpha \geq 0.5$) وبما يلي جدولاً بتكرارات هذه القيم.

عدد القيم	رقم القيمة	نوعها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس		
			قبلي	مشاهد	بعدي
1	24	سرقة مبررة بعدم الكشف	06	—	06
2	66	المنافسة غير الخيرية	01	02	—
3	76	السفرة مقابل الحصول على الغذاء	—	03	—
4	84	القباعة وعدم العلم	07	06	07
5	87	الإيمان بالقدرية	04	04	04

5- نتائج الفروق في منظومة القيم حسب متغيرات الدراسة:

أما بالنسبة لتأثير المشاهد التلفزيونية في منظومة القيم حسب متغيرات تدولتها الدراسة من نوع العمر والجنس، ومستوى الدخل، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم فيتم تناولها بشري، من التفصيل في المصنفات اللاحقة وتحيب هذه النتائج عن الفرضية الفرعية الخامسة والقائلة بأن تأثير المشاهد التلفزيونية على منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية عند الاطفال يختلف حسب متغيرات الدراسة الخمسة التي نذكرها (العمر،)، وسدا بالفرق حسب العمر، فقد تضمن تحليل البيانات استعراض التكرارات

نسبيته لكل مستوى عمري صنف إليه أفراد العينة، فقد صنف العمر في حطة الدراسة الأصلية إلى مستويات خمسة هي التالية:

العمر العمري الأول	: من سن 8 سنوات إلى 8 سنوات و 11 شهراً
لعنة العمرية الثانية	: من سن 9 سنوات إلى 9 سنوات و 11 شهراً
العمر العمري الثالثة	: من سن 10 سنوات إلى 10 سنوات و 11 شهراً
العمر العمري الرابعة	: من سن 11 سنة إلى 11 سنة و 11 شهراً
العمر العمري الخامسة	: من سن 12 سنة إلى 12 سنة و 11 شهراً

وقد تكونت كل فئة عمرية من 20 طالبا نصفهم من الذكور و نصف الآخر من الإناث، وقد قدر أن تكون هذه الفئات من مستويات الصفوف الثالث حتى السابع، من صفوف مرحلة التعليم الأساسي الممتدة بين الصف الأول والعاشر حسب نظام التعليم السائد في الأردن.

وعند مقارنة تأثير المشاهد بين فئات العمر (الصغير والكبير) سواء ظهر التأثير موقفياً (اقتصر على المشاهد) أو إيجابياً (ارتفع في القياس البعدي) أو سلبياً (انخفض في القياس البعدي) فيمكن ملاحظة ما يلي.

- كان هناك عدد كبير من القيم لم يظهر فيها تأثير تماضلي (يعبر عن فرق) بين فئات العمر المختلفة، وفي بعض الحالات كانت التكرارات متدنية لدرجة اعتبرت غير ذات دلالة (فيمتها النسبية أقل من 0.09 في جميع لقياسات) وقد بلغ عدد هذه المقرات (54) مبينة فيما يلي.

1	القيمة 2	النضحية بالنفس لرفاق
2	القيمة 4	التمعة المتوقعة
3	القيمة 5	الاشماء الأسري وطاعة الوالدين
4	القيمة 6	المساواة بين الناس جميعا
5	القيمة 9	الانتماء للمجتمع

6	القيمة 10	الحياء والمحافظة عليها هي الأهم
7	القيمة 11	الصديق يفض النظر عن النتائج
8	القيمة 14	الكذب المبرر
9	القيمة 17	المكافأة المادية
10	القيمة 18	المكافأة المعنوية
11	القيمة 19	التضحية للقريب الحميم
12	القيمة 20	ود الأصدقاء وطاعة الوالدين معا
13	القيمة 21	المحافظة على البيئة والسلامة العامة
14	القيمة 22	اللابالية والاستهتار
15	القيمة 23	سرقة مبررة بالحاجة
16	القيمة 24	سرقة مبررة بعدم الكشف
17	القيمة 27	حب التملك والاستعواذ
18	القيمة 28	تقبل الإهانة في سبيل العيش
19	القيمة 30	التعامل مع الحيوان الأليف
20	القيمة 31	عدم قبول الظلم
21	القيمة 33	حب المحاطرة
22	القيمة 34	السرقه غير المبررة
23	القيمة 36	المسألة والاستعانة بسحب السمف
24	القيمة 38	التحلي بالشجاعة والكرامة والاعتزاز
25	القيمة 42	القوة والسيطرة
26	القيمة 43	التواضع والبساطة
27	القيمة 44	عدم قبول الصبوة والإذلال والمهانة

28	القيمة 47	حب الخير مقبول ولو فيه مخالفة
29	القيمة 48	إشباع الحاجات الأولية
30	القيمة 49	الكذب محرم وغير مقبول دينياً
31	القيمة 53	النشفي بالنفاس الشرير
32	القيمة 55	المنافسة غير الشرعية
33	القيمة 58	مساعدة الآخرين بنية الحصول على مساعدتهم
34	القيمة 62	العقاب كعقوب وموجه للسلوك
35	القيمة 64	الصبر على تحمل الأذى
36	القيمة 66	التعطي بالروح الرياضية
37	القيمة 67	معاقبة الأشرار لتقويم سلوكهم
38	القيمة 69	رد الجميل ومقابلة الحسنة بالحسنة
39	القيمة 72	احترام وتقدير العمل والجهد
40	القيمة 74	احترام الأصول المرفقة
41	القيمة 76	الخدمة مقابل العناء
42	القيمة 77	التعاون والمشاركة مع الغير
43	القيمة 80	أهمية وجود الثروة والمال
44	القيمة 84	الفساحة وعدم الطمع
45	القيمة 85	الدافعة عن النفس وحقوقها في الحياة الكريمة
46	القيمة 86	حق الطفولة بالحياة الكريمة
47	القيمة 87	الإيمان بالقدرية
48	القيمة 88	إنقاذ حياة الطمولة بأي ثمن
49	القيمة 89	أهمية القيمة النفسية والجمالية

50	القيمة 91	الخوف من الله
51	القيمة 93	حب الوطن والدفاع عنه
52	القيمة 95	الابتعاد عن العنف والقصور
53	القيمة 98	إسماع الآخرين
54	القيمة 98	الامتثال للسلطة والقانون الاجتماعي

أما الصفات التي ظهرت فروق في الاستجابة لها بين الفئات العمرية فهي:

1	القيمة 3	الغيرة / التسامح
2	القيمة 16	الحكمة وحسن التخلص من المارقي والمواقف المحرحة
3	القيمة 25	المساعدة وحب التعوق والمور معا
4	القيمة 29	الشعور بالمسؤولية تجاه الغير
5	القيمة 39	الحفاظة على الحياة وتحبب الأذى
6	القيمة 41	الموز بأخلاقية وشرف
7	القيمة 50	الإبداع والابتكار والمقلية النيرة
8	القيمة 54	الإحساس بمماناة الآخرين ومشاكلهم
9	القيمة 56	الرغبة في إنجاح العمل
10	القيمة 71	احترام الذات والاعتزاز بالنفس والأنفة
11	القيمة 73	العوز لن يستحق بمهارته

في هذه الصفات كانت قيم الغيرة وحسن العدالة الأكثر تكراراً لدى فئات العمر الأكبر، وكان هذه الفئات تنطلق من ذاتها نحو أحكام عامة تطبق على الجميع وأن العقلانية هنا تعود إلى قواعد عامة ويسمى عام يحكم الناس جميعهم.

وكان هناك فقرات ظهر فيها تأثير إيجابي أكثر وضوحاً في العنايات الأصغر عمراً وبلغ عندها (4) وهي القيم التالية.

1	القيمة 8	الإيتار وبصير الأحرار
2	القيمة 32	الامتثال عما هو مرفوض اجتماعياً
3	القيمة 63	احترام ملكية وحقوق الآخرين والمحافظة عليها
4	القيمة 78	الرحمة بالآخرين

وكانت هذه الفقرات أو القيم تمثل جانب تأثير الكبار على الصغار ومع أنهم ما زالوا تحت تأثير سلطة الكبار إلا أن المشاعر القهرية بدأت تسهر عندهم بشكل بسيط ومحدود

- وكان هناك فقرات ظهر فيها تأثير سلبي أكثر وضوحاً في الفئات الأكبر عمراً وبلغ عندها (6) وهي الفقرات التالية

1	القيمة 1	التفوق والموز
2	القيمة 12	الأمانة
3	القيمة 32	الامتناع عما هو مرفوض اجتماعياً
4	القيمة 52	عمل الخير والتضحية من أجل كسب رضا الله
5	القيمة 61	الرغبة في اللهو والاستمتاع
6	القيمة 68	الوفاء والإحلام للصديق

تغلب على هذه الفقرات قيم الأمانة والتضحية وعمل الخير وتحبب ما هو مرفوض اجتماعياً

- وكانت هناك فقرات ظهر فيها تأثير سلبي أكثر وضوحاً في العنايات الأصغر عمراً وبلغ عندها (5) وهي:

1	القيمة	37	التعطي بالحبيلة والحنكة
2	القيمة	51	الشهرة والنحوميه
3	القيمة	57	تحميل المسؤولية للأهل ليتصرفوا
4	القيمة	73	الموز لن يستحق بمهارته
5	القيمة	97	مساعدة الآخرين وإعطاؤهم

تركز القيم في هذه المقرات على ظهور نوع من حسن العدالة ويكون التأثير سلبياً فهي تعني قيم الكمالية الشخصية

أما لقيمة 7 (الأنايه وحس الذات) فقد ظهر فيها تأثير سببي أكثر وضوحاً في الأعمار الوسطى

- وكان هناك مقرات ظهر فيها تأثير موقعي أكثر وضوحاً في الفئات الأكبر عمراً وبلغ عددها (7) وهي المقرات التالية

1	القيمة	13	المحافظة على الأصدقاء وتجنب الأذى
2	القيمة	35	السرقه غير مقبولة دينياً
3	القيمة	46	الإنسانية وفعل الخير للطفولة
4	القيمة	59	الملفولة تسامح ولا تعاقب
5	القيمة	65	احترام التعامل والاتفاق
6	القيمة	75	الرعاية مقابل المال
7	القيمة	83	حق الفقير بشيء مما يملكه الغني

وكان تأثير المقرات (الميم) هنا موقفياً ومقصورياً على المشاهد ، فالرقم هنا لا يشكل مواقف عامة ، وكأنها تمثل مواقف خاصة لا تعمم.

وكان هناك فقرات ظهر فيها تأثير موهبي أكثر وضوحاً في العشرات

الأصغر عمراً وبلغ عددها (11) وهي الفقرات التالية:

1	القيمة 15	السلامة ونجنب الأذى والخطر
2	القيمة 26	التعاطف والمساعدة مع الأصدقاء
3	القيمة 40	المطاعة والاعتبار لصاحب السلطة والكبير
4	القيمة 41	الفوز بأخلاقية وشرف
5	القيمة 56	الرغبة في إنجاز العمل
6	القيمة 60	عدم قبول الكذب
7	القيمة 66	الوفاء والإخلاص للصديق
8	القيمة 70	الاعتماد على ما شوهد في المشاهد (ما تراه الحواس)
9	القيمة 76	الظلم هو الحرمان من وجود الأمومة
10	القيمة 81	عدم الثقة بالأشرار
11	القيمة 82	الحكرم والمطاء والعطية (الإغداق)

القيم هنا أوضحت بها المواقف الخاصة في المشاهد، بمستوى التفكير المنطقي عند الطفل غير كاف لاعتبار المشاهد أو المواقف فيها كقوعد أخلاقية عامة، فهذه الفئة العمرية ليس عندها درجة كافية من النضج لأن يصبح الموقف مبدأ عاماً أو قاعدة أخلاقية عامة.

- وهناك فقرات مكثت أهميتها (بدلالة تكراراتها في الفيلسين لفضلي

وانبدي) أكبر في الأعمار الكبرى وعددها (1) وهي الفقرات التالية:

1	القيمة 94	اعتماد القوة العقلية والدكاء
---	-----------	------------------------------

وهذا لك ممرات كانت أهميتها النسبية (بدلالة تكراراتها في القياسات
النسبية والمعدية) أكبر في الأعمار الصغرى وعلدها (4) وهي العقرات لتاليه

1	القيمة 90	التفوق الجسمي والقوة العضلية
2	القيمة 82	مساعدة العمير
3	القيمة 97	مساعدة الآخرين وإعطاؤهم
4	القيمة 99	عدم اعتماد القوة الجسمية والعضلية

لعل العنات الأصغر عمرا هيا أكثر تعاطفا مع الآخرين من لعنات
لأكبر عمرا

وبالنسبة إلى المروق حسب مستوى الدخل فقد تضمن تحليل البيانات
ستخرج التكرارات النسبية لكل مستوى دخل صنف إليه أفراد العينة، فقد
صنف لدخل في خطة الدراسة الأصلية إلى ثلاثة مستويات

- 1- أقل من (300) دينار شهرياً.
- 2 ما بين (300-600) دينار شهرياً.
- 3- أكثر من (600) دينار شهرياً

وقد تبين بعد جمع بيانات عن دخول أسر أفراد العينة أنه لم يكن هناك
أي من أفراد العينة يمكن تصنيفهم في المستوى الأول. وبذلك تم الاكتفاء
بمستويين الثاني والثالث وقد توصلنا من البيانات المستخلصة لدينا إلى استنتاج
عدم بأنه ليس هناك فروق واضحة بين الفئتين (2، 3) في المستوى الاقتصادي
من حيث مدى تأثير كل منهما بالشاهد (مع ملاحظة أن المروق بين
تكرارات هاتين العنيتين في مستوى الدخل ليس لها دلالة إحصائية عندما نعمل
عن 0.08)

وفيما يلي قائمة بأسماء القيم وأرقامها والتي كانت تكراراتها السببية
أكبر بمرور ذي دلالة في الفئة (2) مما هي عليه في الفئة (3) في الاختبار القلي
وعندها (13) قيمة.

1	القيمة 4	لكنمة المتوقعة
2	القيمة 12	الأمان
3	القيمة 18	المحافظة المعنوية
4	القيمة 36	المسألة والاستكانة بسبب الصنف
5	القيمة 43	التواضع والبساطة
6	القيمة 52	عمل الخير والتضحية من أجل كسب رضا الله فقط
7	القيمة 54	الإحساس بمعاناة الآخرين ومشاكلهم
8	القيمة 58	المساعدة للآخرين بغية الحصول على مساعدتهم
9	القيمة 77	التعاون والمشاركة مع الغير.
10	القيمة 79	الرحمة بالآخرين
11	القيمة 88	أهمية القيمة الفنية والجمالية
12	القيمة 93	حب الوطن والدفاع عنه
13	القيمة 98	الامتثال للسلطة والقانون الاجتماعي

وبالاحظ أن هذه القيم في مجملها تتناول علاقة الفرد بالآخرين، من
حيث عمل الخير للآخرين، والتعاون معهم والتضحية من أجلهم.

وفيما يلي قائمة بأسماء القيم وأرقامها والتي تكراراتها السببية
أكبر بمرور ذي دلالة في الفئة (3) مما هي عليه في الفئة (2) في الاختبار القلي
وعندها (10) قيم.

1	القيمة 15	السلامة ونجيب الأذى والخطر
---	-----------	----------------------------

2	القيمة 16	الحكمة وحسن التخلص من المآزق والمواقف المحرجة
3	القيمة 17	المكافأة المادية
4	القيمة 19	القضية القريب الحميم
5	القيمة 23	معرفة مبررة بالحاجة
6	القيمة 35	المساعدة وحب التفوق والفرح بها
7	القيمة 68	النقاء والإخلاص للصدق
8	القيمة 69	رد الجهل ومقاومة الحجة بالحسنة
9	القيمة 91	الخوف من الله
10	القيمة 96	إسعاد الآخرين

وبالاحظ أن بعض هذه القيم تتناول بعداً شخصياً يتعلق بالسلامة الشخصية والمكافأة المادية ، وتحقق أهداف شخصية وبعضها يتضمن عدداً من القيم المتعلقة بعلاقات حميمة مع الأقارب والأصدقاء.

وبالنسبة إلى الفروق حسب مستوى تعليم الأب في الاستجابة للاحتياجات الثلاثة القبلية والبعدي والمشهد ، فقد كان التكرار النسبي متقارباً جداً في لفئات الثلاث في عدد من القيم (23 قيمة) ، واختلف التكرار النسبي في عدد من القيم التي كان تأثير المشهد فيها إيجابياً بشكل واضح هي الفئة الأولى (المصنعة حسب مستوى التعليم لحملة الثانوية العامة) كانت القيم الأكثر تأثيراً بالمشهد تأثيراً إيجابياً (8) قيم وهي-

1	القيمة 7	الآلانية وحب الذات
2	القيمة 11	الصديق بعض النظر عن النتائج
3	القيمة 13	الملاحظة على الأصدقاء وتجيب الأذى
4	القيمة 16	الحكمة وحسن التخلص من المآزق والمواقف المحرجة

5	القيمة 51	الشهرة والنجومية
6	القيمة 62	العقاب كمقوم وموجه للسلوك
7	القيمة 79	الرحمة بالآخرين
8	القيمة 83	حق الفقير بشيء مما يملكه الغني

وبالاحاطة أن هذه القيم وبشكل عام أكثر ارتباطاً بدوافع تأكيد الذات (ممثلة بالقيمة 7 الأنفية وحب الذات، والقيمة 51 الشهرة والنجومية والقيمة 16 انحصار وحسن التخلص من المآزق والمواقف المحرجة)، وبالعادلة الاجتماعية (ممثلة بالقيمة 11 الصديق بغض النظر عن النتائج، والقيمة 13 المحافظة على الأسبقية وتجنب الأذى، والقيمة 62 العقاب كمقوم وموجه لسلوك، والقيمة 79 الرحمة بالآخرين، والقيمة 83 حق الفقير بشيء مما يملكه الغني).

أما الفئة الثانية (وهي المصنفة في مستوى تعليمها لعملة البكالوريوس) فقد كانت القيم الأكثر تأثراً بالمشاهد تأثراً إيجابياً فيها (14) قيمة وهي:

1	القيمة 6	المساواة بين الناس جميعاً
2	القيمة 8	الإيثار وتمضيل الآخر
3	القيمة 23	سرقة مبررة بالحاجة
4	القيمة 28	تقبل الإهانة في سبيل العيش
5	القيمة 39	المحافظة على الحياة وتجنب الأذى
6	القيمة 40	الطاعة والاحترام لصاحب السلطة والكبير
7	القيمة 56	الرغبة في إيجاب العمل
8	القيمة 66	التعطي بالروح الرياضية
9	القيمة 67	معاذرة الأشرار لتقويم سلوكهم

10	القيمة 73	الفوز لمن يستحق بهوارته
11	القيمة 81	علم النخه بالأشجار
12	القيمة 82	الحكرم والعطاء والطيبة (الإغداق)
13	القيمة 83	حق الفقير بشيء مما يملكه العني
14	القيمة 86	حق الطمونة بالحياة الكريمة

ونلاحظ أن هذه القيم بشكل عام أكثر ارتباطاً بدوافع مرتبطة بالمحافظة على الحياة (مثل القيمة 28 تقبل الإهانة في سبيل العيش، والقيمة 39 المحافظة على الحياة وتحجب الأذى، والقيمة 40 الطاعة والاحترام لصاحب السلطة والحكيم) والعدالة الاجتماعية (القيمة 6 المساواة بين الناس، القيمة 83 حق الفقير بشيء مما يملكه العني) وقيم عينية أخرى (مثل القيمة 8 الإيثار وتفصيل الآخر، القيمة 66 النحلي بالروح الرياضية). ونلاحظ في هذه المئة أن العدالة الاجتماعية قوية إلى حد ما، وتبرز فيها القيم المتصلة بهذا المفهوم، وربما كان السبب المبرز لذلك هو الارتقاء في المستوى النفسي لهذه المئة عن سابقتها

أما المئة الثالثة (وهي المصنفة لعملة الماجستير والدكتوراه والأطباء والمهندسين) فقد كانت القيم الأكثر تأثراً بالمشاهد فيها (13) هي: وهي:

1	القيمة 4	المنفعة المتوقعة
2	القيمة 6	المساواة بين الناس جميعاً
3	القيمة 8	الإيثار وتفصيل الآخر
4	القيمة 13	المحافظة على الأصدقاء وتحجب الأذى
5	القيمة 32	الاعتناع عما هو مرفوض اجتماعياً
6	القيمة 39	المحافظة على الحياة وتحجب الأذى

7	القيمة 40	الطاعة والاحترام للكبير ولصاحب السلطة
8	القيمة 62	العقاب كمقوم وموجه للسلوك
9	القيمة 67	معاقبة الأشرار لتقويم سلوكهم
10	القيمة 71	احترام الذات والاعتزاز بالنفس والأنس
11	القيمة 73	المور لم يستحق بمهارته
12	القيمة 79	الرحمة بالآخرين
13	القيمة 82	الكرم والعطاء والطيبة (الإغداق)

في مجموعة هذه القيم، تبرز قيم من نوع التمسك بالحقوق الشخصية (مثل القيمة 13)، المحافظة على الأصدقاء، والقيمة 39 المحافظة على الحياة وتجنب الأذى). والمعادلة الاجتماعية (من مثل القيمة 6 المساواة بين الناس، القيمة 32 الامتناع عما هو مرفوض، والقيمة 62 العقاب كمقوم وموجه لسلوك، والقيمة 67 معاقبة الأشرار لتقويم سلوكهم) والغيرة (من مثل القيمة 8 لإيثار، والقيمة 79 الرحمة بالآخرين، 82 الكرم والعطاء).

وبلاحظ هنا أن المروق بين هذه القيم متداخلة إلى حد ما، لكن يوجد هناك نوع من التأثير التفاضلي النسبي فالمعادلة الاجتماعية موجودة لدى هذه الفئة لكن يوجد إلى جانبها أيضاً القيم التي لها متطلبات شخصية أم القيم التي مكان التكرار النسبي فيها متقارباً جداً في الفئات الثلاث، (حملة الثانوية العامة والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه) فبمع عددتها (23) قيمة وهي.

1	القيمة 10	الحياة والمحافظة عليها هي الأهم
2	القيمة 15	السلامة وتجنب الأذى والخطر
3	القيمة 26	التعاطف والمساعدة مع الأصدقاء

4	القيمة 29	الشعور بالمسؤولية تجاه الغير
5	القيمة 30	التعاطف مع الحيوان الأليف
6	القيمة 31	عدم قبول الظلم
7	القيمة 35	المسرفة غير مقبولة دينياً
8	القيمة 38	التعالي بالمشجاعة والكرامة والاعتزاز
9	القيمة 41	المور بأخلاقية وشرف
10	القيمة 44	عدم قبول القسوة والإذلال والمهانة
11	القيمة 45	الإنسانية وهدل الخير للطمولة
12	القيمة 46	العدالة والحق
13	القيمة 47	عمل الخير مقبول ولو فيه معاملة
14	القيمة 48	إشباع الحاجات الأولية
15	القيمة 49	الكذب محرم وغير مقبول دينياً
16	القيمة 53	التشهي بالمافس الشرير
17	القيمة 59	الطفولة تصامح ولا تماق
18	القيمة 60	عدم قبول الكذب
19	القيمة 63	احترام ملكية وحقوق الآخرين والمحاطة عليها
20	القيمة 64	الصبر على تحمل الأذى
21	القيمة 65	احترام التعافد والاتفاق
22	القيمة 75	الرعاية مقابل المال
23	القيمة 78	الظلم هو الحرمان من وجود الأمومة

بملاحظة هذه القيم التي كان التكرار النسبي فيها متغيراً جداً بين
العثات الثلاث، تبرز هنا مفاهيم عامة تتعلق عليها هذه الفئات، وهما سرز تأثير
العرف والقيم الممتدة في التقاليد والمتفق عليها أو المتعارف عليها ومنها احترام
العاهد والاتفاق (من مثل القيمة 31 عدم قبول الظلم، 35 السرقة غير مقبولة
ديماً، القيمة 49 الكذب محرم دينياً، والقيمة 63 احترام حقوق الآخرين)
وكان هذه القيم تدبر عن معيار المجتمع المسلمة في الأعراف والتقاليد
وكانها تشير في مجموعها أيضاً إلى احترام العاهد والامتثال.

أما بالنسبة إلى الفروق حسب مستوى تعليم الأم، في الاستجابة
للأختبارات الثلاثة القبلي والبعدي والمشاهد، فقد حذفت نتائج الفئة الثالثة
(المصنفة بأكثر من بكالوريوس) لأنها اقتضت على 3 حالات فقط وتبقى
المقارنة بين الفئتين 2، 1 حيث نلاحظ فروق في تأثير المشاهد في عدد قليل من
الفقرات، يتراوح بين (10-13) وهي فروق ليست بارزة تماماً والأمثلة عليها
فقرات ظهر فيها تأثير المشاهد أكثر إيجابية في الفئة 2 (المصنفة لحملة
البكالوريوس) ويبلغ عددها (5) قيم وهي:

1	القيمة 11	الصديق يفضى النظر عن النتائج
2	القيمة 16	الحكمة وحسن التخلص من المآزق والمواقف المحرجة
3	القيمة 18	المكافأة المعنوية
4	القيمة 21	المحافظة على البيئة والسلامة العامة
5	القيمة 82	الكرم والسماء والطيبة (الإغداق)

وفقرات أكثر إيجابية في الفئة 1 (المصنفة لحملة الثانوية العامة) ويبلغ
عددها (5) قيم وهي:

1	القيمة 32	الامتناع عما هو مرفوض اجتماعياً
2	القيمة 34	السرقة غير المبررة

3	القيمة 40	الطاعة والاعتبار لصاحب السلطة والكبير
4	القيمة 51	الضهرة والتعوية
6	القيمة 79	الرحمة بالآخرين

وبذلك يرى أنه لم يظهر تأثير له دلالة لمستوى تعليم الأم في إجابات أفراد العينة

أما بالنسبة إلى الفروق بين الجنسين في الاختيار القبلي، و ليعدي والمُشاهد فإن الفرق 0.09 أو أقل ليس له دلالة إحصائية في مستوى $\alpha \leq 0.05$ (ملاحظة: 0.09 منسوبة إلى جميع أفراد العينة ذكوراً وإناً ومجموعهم 100 تكون عند النسبة إلى عدد الذكور 50 والإناث 50 تصبح النسبة أي الفرق بين لفتين (0.18) حتى يعتبر الفرق له دلالة إحصائية).

وبملاحظة الفرق في نسب الاستجابة بين الذكور والإناث، نجد أن هذه الفروق صغيرة في معظم الفقرات ولا تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية (الفرق أكثر من 0.018) ولوحظت بعض الفروق ذات الدلالة بين الجنسين لصالح الذكور أي بتأثير إيجابي أو إيجابي موقفي للمشاهد في الفقرات التالية والبالغ عددها (2) قيمة وهي:

1	القيمة 39	المحافظة على الحياة وتجنب الأذى
2	القيمة 44	عدم قبول القسوة والإذلال والمهانة

وبتأثير سلبي للمشاهد لنفس العينة (الذكور) في الفقرات التالية والبالغ عددها (3) فقرات أو قيم وهي:

1	القيمة 1	التعوق والفوز
2	القيمة 12	الأمانة
3	القيمة 52	عمل الخير والتضحية من أجل كسب رضا الله فقط

ولوحظ تأثير إيجابي أو سلبي موقفي للمشاهد عند الإثبات في المقررات
التالية والبالغ عددها (2) قيمتين وهي:

- | | | |
|---|-----------|---------------------------------|
| 1 | القيمة 10 | الحياة والمحافظة عليها هي الأهم |
| 2 | القيمة 16 | المسألة ويجنب الأذى والعطش |

وعليه يمكن القول بأن الصروق بين الجنسين في عالية المقررات ليست
ذات دلالة

الفصل الثالث

مناقشة النتائج وقياس دلالاتها الاجتماعية والأخلاقية حسب فرضيات الدراسة

مقدمة.

في هذا الفصل سيتم مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، وبمعنى آخر ستكون هناك محاولة للربط بين نتائج الاستقصاء التقيدي الميداني بالأسئلة والمرضيات التي طرحت في هذه الدراسة والمستخلصة من الإطار النظري العام الذي يمتدح أن هناك تأثيراً لما يشاهده الأطفال في التلفزيون على سلوكهم، وإذا كانت الملاحظة تنطوي على اتجاهات قيمة فمن المتوقع أن يظهر هذا التأثير (للمشاهدة التلفزيونية) على منظومة القيم عند الأطفال وهو ما تعبر عنه للنتائج التي تم التوصل إليها، ومن أجل تحقيق هذا الهدف حاولت هذه الدراسة استقصاء ما إذا كان لمشاهد تلفزيونية مختارة تقع في سلوك شخصها لروائية قيم واتجاهات معينة، أثر مباشر أو غير مباشر في منظومة لقيم الأخلاقية عند مجموعة من الأطفال تعرضوا لهذه البرامج، ولتدبر إلى مدى تأثير هؤلاء الأطفال بما يشاهدون ممبراً عنه بدرجة تقبلهم أو موافقتهم أو تحيبنهم لأي سلوك أو أي شخص يقوم بالسلوك تتمثل فيه قيم أو اتجاهات يمكن تصنيفها في المجال الأخلاقي، وإلى أية درجة أو مدى يمتد إليه هذا التأثير ما بعد وقوع الملاحظة مباشرة، يقدر فيها أن العوامل الذاتية أو الشخصية لم تكن فاعلة بالدرجة التي يمكن أن تكونها كليا الأثر المحتمل للملاحظة وقد طرحت أسئلة عدة للإجابة عن ذلك فسيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الرئيس المطروح والمتعلق بالعرضية الرئيسية والمرضيات المعرعة المستفدة منها

يأثر مشاهدة الترميز على منظومة القيم عند الأطفال سواء أكان هذا الأثر إيجابياً أو سلبياً، دائماً نسبياً أو موقعياً، أو لم يكن لهذه المشاهد أثر على قيم لم تطرح فيها، وفيما إذا كان لعوامل متغيرة من نوع العمر، ومستوى الدخل، مستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم والحسن، وهي المتغيرات التي طرحتها هذه الدراسة، علاقة بهذا الأثر على المنظومة القيمية للأطفال، وأممكن باستخدام التحليل العاملي تليخيص مجموعة المهم التي تم حصرها في المواقف الاختيارية أو مواقف المشاهد في عدد قليل من التجمعات أو المجالات التي يمكن أن تترايط مع بعضها بعضاً في اتجاهات قيمة عامة في البيئة العائلية للزوجة من جميع الأطفال في جميع الأعمار وقد لوحظ تشابه كبير بين هذه التجمعات في مراحل القياس الثلاثة (القبلي والمشاهد وبعدي) ولعكسها. ختمت في الترتيب إذ أن نتائج التحليل العاملي رتب لعوامل المستخلصة ترتيباً تنازلياً حسب نسبة التباين التي يفسرها كل عامل، وبالتالي فإن العامل الذي يأخذ المرتبة الأولى يعبر النسبة الكبرى من التباين وبذلك يأخذ الأهمية الكبرى من العوامل التي تليه، وبعبارة أخرى يمكن القول أن تأثير المشاهد أحدث تغييراً في ترتيب الأهمية النسبية لهذه العوامل لمجالات قيم عامة.

فبعض هذه العوامل أخذ موقفاً متقدماً في القياس القبلي و انتقل إلى مواقع متأخرة في اختبار المشاهد والقياس البعدي وحدث العكس في عوامل أخرى مكثت في مواقع متأخرة في القياس القبلي وانتقلت إلى مواقع متقدمة في اختبار المشاهد. ولتمثيل على التغيير في ترتيب العوامل استشهد بالفقرات الأكثر تشبهاً في كل عامل*، والتي كان لها أثر كبير في تحديد طبيعة

* عندما يشار إلى العوامل التي اختلف ترتيبها في القياسات الثلاث لا بد من ملاحظة أن مكوناتها من القيم اختلفت أيضاً اختلافاً جزئياً، وبذلك من الممكن الاستدلال على كل منها بالقيم الأكثر تشبهاً والتي كان لها أكبر الأثر في تحديد طبيعة العامل.

لعامل من حيث ترتيب العامل ونسبة ما يصوره من التباين في مراحل المياس
لثلاثة قبلي والمشهد والبعدي.

ومن الأمثلة التي كان فيها العامل في موقع متقدم في القياس القبلي
وانقل إلى مواقع متأخرة في اختبار المشهد والقياس البعدي ما يلي

القيمة 73 (الموزون يستحق) فقد ساهمت في تحديد العامل رقم 3
(لعدائه) بتشيع بلغ (0.78) ونسبة تباين للعامل بلغت (3.1%) في الاختبار
لقبلي وساهمت أيضاً في تحديد العامل رقم 19 (الإنصاف والأمانة)
بتشيع بلغ (0.88) ونسبة تباين للعامل بلغت (2.6%) في اختبار المشهد
وتراجعت في الاختبار البعدي إلى العامل رقم 5 (الامتثال للقوانين والنظم
الاجتماعي) وتشيع بلغ (0.39) بنسبة تباين للعامل بلغت (2.7%) فالعدالة
قيمة عامة يفرضها المجتمع والتنشئة الأسرية ومن هنا أتى موقعها المتقدم
في اختبار القبلي. أما في المشهد فلم تبرز هذه القيمة بوصوح ومن هنا
تأخر ترتيبها إلى العامل 19، وربما كان ذلك بسبب بروز قيم أخرى في
المشهد من نوع السرقة المبررة التي قام بها الطفل الجائع ببلي. فالأطفال
هنا كانوا غير محاسبين بسبب الجوع الذي مرر السرقة. وأيضاً تأخرت
هذه القيمة في الاختبار البعدي بسبب تأثير المشهد فاحتلت بذلك ترتيب
متأخراً في العامل (6)

- وهكذا القيمة رقم 35 (السرقة غير مقبولة دينياً) فقد حددت بتشيع بلغ
(0.80) في العامل رقم 6 (معايير دينية) ونسبة تفسر حوالي (3%) من
التباين لتعامل في الاختبار القبلي. وأصبحت من محددات العامل رقم 17
(الامتثال للأحكام الدينية) بتشيع بلغ (0.60) ونسبة تباين للعامل بلغت
حوالي (2.6%) في اختبار المشهد. وأيضاً ظهرت هذه القيمة في العامل
رقم 19 (تبرير قيمة غير مقبولة اجتماعياً) بتشيع سالب بلغ (0.83) ونسبة
تباين للعامل بلغت (2.4%) في الاختبار البعدي. فالمعايير الدينية كانت في

موقع متقدم في الاختبار القبلي ربما كان ذلك لأنها موجودة في النظام الاجتماعي والأسري بشكل عام وهذا يفترض أن المعرفة غير مقبولة ديبيا وتتفق هذه النتائج مع ما أكد عليه بلاكهام (Blackham 1983) من أن المعتقدات الدينية تؤثر في الأحكام الأخلاقية لدى الأفراد أما المشاهدات فقد تضمنت قيمة السرقة المبررة بسبب الجوع مما أدى إلى تأخر ترتيب هذه القيمة إذ تأخر ترتيبها إلى العامل 17 في اختبار لمشاهد، وكذلك امتد تأثير المشاهد إلى الاختبار البعدي، مما أدى إلى تأخر ترتيب هذه القيمة في الاختبار البعدي.

والقيمة رقم 26 (التعاطف والمساعدة للأصدقاء) فقد كانت من المحددات المساهمة بنسبة تبلغ (0.81) في تحديد العامل رقم 4 (قيم إنسانية غيرية) ونسبة تباين مفسرة (3) من التباين في الاختبار القبلي. وقد ساهمت هذه القيمة أيضاً في تحديد العامل رقم 24 (إثارة الآخرين والعبرية) بنسبة تبلغ (0.32) ونسبة تباين للعامل بلغ مقدارها (2.4) في اختبار المشاهد وأيضاً حددت العامل رقم 8 (التعاطف مع الآخرين) بنسبة تبلغ (0.77) ونسبة تباين للعامل مقدارها (2.6) في الاختبار البعدي.

وهناك هذه القيمة احتلت موقعا متقدما في الاختبار القبلي لأن المجتمع والتشكيلة الأسرية تفرص وجود هذه القيمة غير أن المشاهد تبرر هذه القيمة بدرجة ضعيفة فهي لا تلغي وجودها، ولكنها تبرر عيبها فيما أخرى بدرجة قوية كإبرار قيمة التفوق والفور عند بيرو وسديقة على سبيل المثال مما يؤدي إلى تراجع ترتيب هذه القيمة في المشاهد إلى العامل رقم 24 وأثرت المشاهد أيضاً على الاختبار البعدي وحلت هذه القيمة متأخر في ترتيبها عليه أيضاً.

ومن الأمثلة التي كان فيها العامل في موقع متأخر في العياس القبلي وانقل إلى مواقع متقدمة نسبياً في اختبار المشاهد والاختبار البعدي ما يلي

- القيمة 44 (عدم قبول القسوة والإذلال وللهلثة) فقد كانت معدده للعامل رقم 9 (رفض الظلم) من حيث الترتيب ويتشبع بلغ (0.82) وفي موقع متأخر نسبياً ونسبة تباين للعامل بلغت (72.8) في الاختبار القبلي ومن محددات العامل رقم 4 (الإنصاف ورفع الظلم) ويتشبع بلغ (0.55) وفي موقع متقدم ونسبة تباين بلغت (73) للعامل في اختبار المشاهد وكذلك ساهمت هذه القيمة في تحديد العامل رقم 3 (الحق لمهموم للسلوك) ويتشبع بلغ (0.55) وفي موقع متقدم أيضاً ونسبة تباين للعامل بلغت (73) في الاختبار البعدي.

وقد احتل رفض الظلم موقعاً متأخراً نوعاً في الاختبار القبلي في عامل 9. ويبد أنه كان لهذه القيمة أهمية متوازنة مع قيم أخرى كثيرة في حياة الطفل، لكن لكون المشاهد تصبغت مواقف متعددة فيها رفض للظلم (منها رفض ظلم ككوزيت من قبل العائلة التي تعيش معها على سبيل المثال) فكان هذه المشاهد رادت من أهمية هذه القيمة وأدت إلى نقلها إلى موقع متقدمة في العامل 4 في اختبار المشاهد والعامل 3 في الاختبار البعدي وهي مواقع متقدمة نوعاً.

- القيمة 59 (الطمونة تسامح ولا تعاقب) فقد ساهمت بدرجة واضحة في تحديد العامل رقم 24 (التشدد في التعامل مع الأطفال) في موقع متأخر ويتشبع سلبي بلغ (0.87) ونسبة تباين للعامل مقدارها (2.5%) في الاختبار القبلي وفي تحديد العامل رقم 5 (التسامح ونبد العقاب خاصة مع الطفولة) في موقع متقدم نسبياً ويتشبع بلغ (0.81) ونسبة تباين للعامل بلغت (73) في اختبار المشاهد وفي تحديد العامل رقم 2 (معاملة مبررة لمعايير المجتمع) وفي موقع متقدم ويتشبع بلغ (0.67) ونسبة تباين بلغ مقدارها (73) في الاختبار البعدي.

و قد احتلت هذه القيمة تكراراً متأخراً في الاختبار القبلي، وكان وجود قيم أخرى لها أهمية أكثر في حياة الطفولة أدى إلى تأخر هذه القيمة، ولكن نلاحظ عرضت مواقف فيها أطفال يقومون بأخطاء في مواقف معينة تبرر الخطأ (كالمسقة التي قام بها بيلي ليحد جوعه على سبيل المثال وكيف وصفت كوريت الصايون على الدرج لتعيق من قتل العريب) وكان هذه المواقف ولدت قناعة بأن الخطأ له ما يبرره ويرسب عليه التسامح مع الأخطاء مما أدى إلى انتقال هذه القيمة إلى موقع متقدم نوعاً (العامل رقم 5 في اختبار المشاهد) ومتقدم (العامل رقم 2 في الاختبار البعدي).

- أما القيمة 23 (الامتثال للمعايير المسائدة في المجتمع) فقد ساهمت وبدرجة تشيع سالبة بلغت (0.77) في تحديد العامل رقم 17 (الامتثال للمعايير المسائدة) وبموقع متأخر ونسبة تباين للعامل بلغت (2.7%) في الاختبار القبلي. وقد ساهمت أيضاً وبدرجة تشيع سالبة بلغت (0.85) في تحديد العامل رقم 14 (الامتثال لمعايير جماعية عامة) وفي موقع متقدم وبسبب تباين للعامل بلغت (2.7%) في اختبار المشاهد. وساهمت أيضاً في تحديد عامل رقم 2 (معاملة مبررة لمعايير المجتمع) بدرجة تشيع بلغت (0.69) وفي موقع متقدم ونسبة تباين للعامل بلغت (3%) في الاختبار البعدي.

وكان التفكير النمطية عند الأطفال هي الامتثال لمعايير المجتمع وهذا لامتثال عادة ليمن له أساس عقلائي مطلق عند الأطفال. وهذا ما جعل هذه القيمة تحتل هذه المرتبة في الاختبار القبلي. ولتكن المشاهد هنا وضعت هذه القيمة موضع الضك. فمن الممكن معاملة معايير المجتمع إذا كان هناك ما يبرر المخالفة. فكان الامتثال الأعمى لمعايير المجتمع انقصر إلى نوع من التفكير العقلائي وبوليد المناعة من خلال المشاهد. وهذا ما أدى إلى ارتفاع ترتيب هذه القيمة إلى رقم 14 في اختبار المشاهد، ودرهم 2 في الاختبار البعدي.

وساهمت القيمة 51 (الشهرة والنجومية) في تحديد العامل رقم 15 (نصرية) بنسبة قدره (0.35) وقد جاءت في موقع متأخر نسبياً ونسبة تباين للعامل بلغت 7/2 في الاختبار القبلي. وكذلك ساهمت بتشبع قدره (0.52) في تحديد العامل رقم 10 (تحقيق الذات والمحافظة عليها) وبموقع متقدم نوعاً بسببه تباين للعامل بلغت 8/2 في اختبار المشاهد.

وبكذلك ساهمت بتشبع قدره (0.38) في تحديد العامل رقم 12 (إشباع حاجات شخصية) وبموقع متقدم نسبياً ونسبة تباين للعامل بلغت 5/2 في الاختبار البعدي.

جاءت هذه القيمة في موقع متأخر نوعاً في الاختبار القبلي وكأنه كان هناك أهمية موارية لقيم أخرى كثيرة هامة في حياة الطمس. فبهر أن المشاهد التلفزيونية لها فرصت فيما متضمنة فيها مثل السجومية وهذه موجودة في إحراز النصوص على سبيل المثال عند بيروزميلته في سباق التزلج. وكأن هذه القيمة التي كانت عابرة في حياة الطفل في الاختبار القبلي تنقلت بفضل المشاهد وتأثيرها لتمثل موقفاً أهم في حياة الطفل في العامل 10 في اختبار المشاهد والعامل 12 في الاختبار البعدي.

وهناك أمثلة أخرى أخذ فيها العامل موقفاً مميّناً في القياس القبلي بدلالة تشبعه في قيمة معينة، وانتقل إلى مواقع أخرى في اختبارات المشاهد و لقياس البعدي. وقد تكون متقدمة أو متأخرة عن موقعها في لقياس القبلي تكون التشبع بالقيمة السائدة موجباً أو سلباً ومن أمثلة ذلك ما يلي

القيمة 38 (المحلي بالمشجاعة والكرامة والاعترار) فقد ساهمت بدرجة شبع بلغت (0.76) في تحديد العامل رقم 8 (الضعور بالكرامة) ونسبة تباين للعامل بلغت (2.8) في الاختبار القبلي. وأيضاً ساهمت في تحديد العامل رقم 4 (الاتصاف ورفض الظلم) بتشبع بلغ (0.46) ونسبة تباين للعامل 3/7 في اختبار المشاهد، وساهمت بدرجة تشبع سلبية بلغت (0.82)

في تحديد العامل رقم 26 (المملك والاستحواذ) وقعيه تلبس للعامل بلغت 2.2 في الاختبار البعدي.

بشكل عام يثبت الأهل في الطفل الشعور بالكرامة والاعتراف وقد ظهرت هذه القيمة وبرزت في موقع متقدم نوعاً في العامل 8 في الاختبار القبلي أما في اختبار المشاهد فالتت هذه القيمة في العامل (4) رخص الضم وهذا يسبق من حيث المفهوم مع الشعور بالكرامة التي فرصها الموقف الذي أبرزته المشاهد (كرفض كوريت في المشهد الثالث للموقف الذي تعرض له القريب عندما حاول أهل الصدق استغلاله وأحد ماله) أما في الاختبار البعدي فإن الشعور بالكرامة ورخص الضم هي قيم تتنافى مع التملك والاستحواذ ومن هنا جاء التشبع في الاختبار البعدي سالباً لهذه القيمة. وهذا يجعلها متسقة من حيث المضمون مع تشبع العاملين في الاختبار القبلي واختبار المشاهد.

- والقيمة 22 (اللاإبائية والاستهتار) فقد ساهمت بدرجة تشبع سلبي (0.38) في تحديد العامل رقم 10 (المحاطة على الذات والانس الأقرب صلة) وتبين للعامل بلغ مقداره (2.8%) في الاختبار القبلي وفي تحديد العامل رقم 13 (أهمية الذات والحفاظ عليها) تشبع سلبي أيضاً بلغ مقداره (0.84) ونسبة تباين للعامل بلغ مقدارها (7 2 /) في اختبار المشاهد وأيضاً ساهمت في تحديد العامل رقم 3 (العقاب كمنقوم للسلوك) بتشبع بلغ (0.41) ونسبة تباين مقدارها (3 /) في الاختبار البعدي

ظهرت هذه القيمة في العامل رقم (10) وكان تشبعها سلبياً في الاختبار القبلي، وهذا يسبق مع التشبع الإيجابي في العامل رقم (13) في اختبار مشاهد وسلوك سيروليزا في المشهد الثاني لم يكن فيه تركيز على لمحاظرة على الذات بقدر ما كان الاندماج في موقف المنافسة وهذا جعل لمحاظرة على الذات موحودة ولكنها في الظل، ومن هنا جاء

التشيع مبالغاً، أما ورود هذه القيمة في العامل رقم 3 (العمل) فهذا يتسق في المضمون مع التشيع السلمي للحفاظ على الذات، فكأن العقاب هنا لوحدته المشهد الذي يبرز فيه هيرويت حاسراً يتبجح بملوكه غير مقبول

- والقيمة 7 (الأنانية وحب الذات) فقد ساهمت في تحديد العامل رقم 16 (الاستقلالية والاعتماد على النفس) ويترجمه تشيع بلغت (0.40) ويسمى تبين للعامل مقدارها (2.7%) في الاختبار القبلي وساهمت أيضاً وبتشيع بلغ (0.62) في تحديد العامل رقم 2 (الاعتزاز بالذات والتفوق) ويسمى تبين للعامل بلغ مقدارها (3.2%) في اختبار المشاهد. أما في اختبار البعدي فقد ساهمت وبتشيع سلبي بلغ (0.60) في تحديد العامل رقم 28 (إنكار الذات) وبلغت نسبة تبين العامل (2.2%) في هذا الاختبار

جاءت هذه القيمة مشبهة في عامل الاستقلالية في الاختبار القبلي، وهذا يتفق مع مضمون العامل في اختبار المشاهد، فإنكار الذات والاستقلالية واضحة في المشاهد في سلوك يسير على وجه التحديد فالاعتزاز بالذات فكان هو الصمة العالية فكما فرضها موقف التناقص والرغبة في إحراز لغور، وهذه تتنافى مع إنكار الذات ومن هنا جاء التشيع سلبي بهذا لعامل في الاختبار البعدي. فإنقاد الآخرين نوع من المساعدة الوجيه والاعتزاز بالذات هو الأكثر تأثيراً في هذا الملوك.

وقد لوحظ أيضاً فكيف أن بعض العوامل اختلفت في تشكيلها من انقذرات (القيم) التي تشيع بها العامل فعلى سبيل المثال ظهر العامل رقم 4 (الاسماء للأسرة والمجتمع) في القياس القبلي بالمكونات التالية.

- القيمة 78	الظلم هو الحرمان من الأمانة
القيمة 36	المسألة والاستكانة بسبب الضعف
القيمة 09	الانتماء للمجتمع

القيمة 12	الأمانة
القيمة 58	مساعدة الآخرين بعبء الحصول على مساعدتهم
القيمة 25	للمساعدة وحب التفوق والموزع معا (مسألة)
القيمة 29	الشعور بالمسؤولية تجاه الغير (مسألة)

ولم يظهر له بظهور سواء في اختبار المشاهد أو البعدي، فالانتماء الأسري لم يكن واضحاً في أي من المشاهد التلفزيونية. وهذا العامل من العوامل التي ظهرت في القياس القبلي، ولم تظهر في القياسين الآخرين والمشاهد التلفزيونية لم تحمل صورة واضحة للانتماء الأسري. وكذلك ظهر العامل رقم 25 (المسألة وحماية الذات) في اختبار المشاهد وتكون من:

- القيمة 36 المسألة والاستعداد بسبب الضعف
- القيمة 45 الإنسانية وفعل الخير للطمولة

ولم يظهر له بظهور لا في الاختبار القبلي ولا في الاختبار البعدي ويبدو أن المشاهد أبرزت مواقف قوية وواضحة استتارت هذا العامل وأبرزته فمثلاً سكوت كوزيت على ظلم العائلة التي تقيم عندها وعدم قدرتها على مجابهة هذه العائلة ولد عندها هذا المصالح الذي أبرز هذه القيمة، ولم يوجد نظير لهذا في اختبار القبلي أو البعدي.

أما فيما يتعلق بتأثير المشاهدات التلفزيونية في معطومة القيم فكما ظهرت في نتائج الاختبار البعدي والمتعلقة بالفرضيات الفرعية الأربعة المشتقة من لفرضية الرئيسة في هذه الدراسة وهي:

- تأثير المشاهد إيجابي في نتائج الاختبار البعدي.
- تأثير المشاهد سلبي في نتائج الاختبار البعدي.

- تأثير المشاهد آني وموقفي

لا تأثير للمشاهد في قيم لم تظهر فيها

فقد بينت هذه النتائج أيضاً أن تأثير المشاهد كان إيجابياً في بعض القيم وعند (14 قيمة)، وسلبياً في بعض القيم وعددها (19 قيمة)، وكامرر محترماً في اختبار المشاهد وظاهراً فقط في نتائج الاختبار البعدي في عدد آخر من القيم يبلغ (13 قيمة)، وأتياً يزول بزوال المشاهد أو الموقف في قيم بلغ عددها (34 قيمة)، إضافة إلى أن عدداً آخر من القيم يبلغ (13 قيمة)، وأجبراً كرس هناك (5 قيم) لم تظهر وكانت معدومة في الاختبارات الثلاثة أو ظهرت بدلالة إحصائية بمستوى يقترب من القيمة الصغرى، وتمثلت هذه المجموعة بشقيها في عدد من القيم بلغت خمس قيم فقط.

- ويمكن تفسير ما جاء أعلاه من النتائج على النحو التالي،

وفي مافشة لنتائج المرحمية المرحية الأولى / تأثير المشاهد الإيجابي في نتائج الاختبار البعدي، في هذه الحالة التي كان تأثير المشاهد فيها إيجابياً في نتائج الاختبار البعدي فقد تمثلت بعدد من القيم (14 قيمة) من نوع

عدد القيم	رقم القيمة	نوعها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس		
			قبلي	مشاهد	بعدي
1	10	الحياة والحافظه عليها هي الأهم	14	90	42
2	29	التمحور بالمسؤولية تجاه الغير	10	38	36
3	63	احترام ملكية وحقوق الآخرين	15	62	38

ويمكن أن يعزى هذا الأثر الإيجابي الذي ظهر واضحاً في اختبار البعدي إلى أن المشاهد التلفزيونية قد أبرزت هذه القيم بشكل واضح ومؤثر

وفي ملاحظة لنتائج القرصنة الفرعية الثانية بتأثير المشاهد السلبي على نتائج الاختبار البعدي، ففي الحالة التي كان متأثر المشاهد فيها سلباً على نتائج الاختبار البعدي وعندها (19 قيمة) فقد سجلت بقيم من نوع

عدد القيم	رقم القيمة	نوعها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس		
			قبلي	مباشر	بعدي
1	1	التفوق والموز	79	45	47
2	12	الأمانة	33	25	23
3	14	التكذيب المبرر	19	05	04
4	51	الشهرة والتجويد	40	24	34

ويمكن أن يُعزى هذا الأثر السلبي إلى أن المشاهد التلمزيونية لم تبرز هذه القيم (المذكورة أعلاه) بشكل فعال أو أبرزت قيمةً مبالغيةً له بقوة، مما أدى إلى انخفاض بروزها في نتائج الاختبار البعدي عما كانت عليه سابقاً في الاختبار القبلي. ففي القيمة رقم 1 (التفوق والموز) على سبيل المثال كانت المشاهد قد أبرزت قيمةً أخرى متعلقة بهذه القيمة من نوع حب التفوق والمساعدة معاً، كذلك قيمة المحافظة على الحياة ويبدو أن بروز هذه القيم أدى إلى انخفاض تكرارات هذه القيمة (التفوق والموز) في المشاهد عما كانت عليه في الاختبار القبلي واعتمد هذا الأثر السلبي للمشاهد ليزثر في نتائج الاختبار البعدي، ويحضر بروز هذه القيمة في نتائجه

وفي الحالة التي كان تأثير المشاهد للقيمة فيها مخفياً وكامساً في اختبار المشاهد وبرر وظهر واضحاً في الاختبار البعدي فهناك (13 قيمة) تمثل هذا النوع الذي ظهر تأثير المشاهد فيها واضحاً ومؤثراً في الاختبار البعدي لتلعب دوراً في قيم مهمة لهذه المقدرات مثل.

عدد القيم	رقم القيمة	نوصفها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس		
			قبلي	مشاهد	بعدي
1	50	الإبداع والابتكار والعناية الفيرة	24	13	36
2	80	أهمية وجود الثروة والمال	05	03	12
3	90	التفوق العصبي والقوة العضلية	54	01	39
4	91	الخوف من الله	30	-	22
5	98	الامتثال للسلطة والقانون الاجتماعي	16	-	26

ويمكن تفسير ذلك على أن المشاهد قد استنارت هذه القيم بشكل صمني لم تظهر نتائجه إلا في الاختبار البعدي ويمكن أن يُعزى ذلك أيضاً إلى أن المشاهد لم تسأل عن هذه القيم بشكل واضح وخير مثال على ذلك قيمة 80 (أهمية وجود الثروة والمال) أو ان هذه القيم ذات طبيعة واسعة يحكم لتتشبه لأميرية والدينية والاجتماعية، وكان التأثير الضعيف أو التأثير بعيد المدى هو الذي لعب دوره في إبراز هذه القيمة في الاختبار البعدي، وخير مثال على ذلك قيم من نوع القيمة 91 (الخوف من الله) والقيمة رقم 88 (الامتثال للسلطة والقانون الاجتماعي) وكان هذه القيم مبرومة وكما ذكرنا بحكم التشبه الاجتماعية، وهذا يتوافق مع بعض الدراسات التي تفطي نماذج عن مظاهر السلوك الأخلاقي في مرحلة عمرية محددة وهي هنا وفي هذه الدراسة مرحلة الطفولة المتوسطة

وفي مناقشة لنتائج المرضية الفرعية الثالثة من تأثير المشاهد آسي وموقعي، وفي هذه الحالة التي كان تأثير المشاهد فيها انبياً وموقعياً فقد تمثلت في مجموعة من القيم بلغ عددها (34 قيمة) كانت جميعها متأثرة بآثاراً مرتبطة بوجود المشاهد، وقد تعكست بقيم من نوع-

عدد القيم	رقم الصفة	نوعها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس	
			قصلي	مشاهد
1	13	المحافظة على الأصدقاء وتجنب الأذى	03	24
2	23	سرقة سرقة بالحاجة	19	28
3	28	تقبل الإهانة في سبيل العيش	-	23
4	31	عدم قبول الظلم	16	85
5	47	عمل الخير مقبول ولو فيه معاناة	01	22
8	53	التشفي بالمناقص الشرير	02	22

ويمكن أن يمر الأثر الموقفى إلى أن القيم البارزة فرصتها المشاهد المعروضة أمام الأبطال فرضاً موقفاً وموقمياً ويعترض أنها لا تمثل قيم عامة لها صفة الديمومة ككالقيمة 28 (تقبل الإهانة في سبيل العيش) أو القيمة 23 (السرقه المبررة) على سبيل المثال لا الحصر، وقد تكون بعض هذه القيم معثلة للقيم العامة إذا كانت طبيعة الموقف تفرض وجودها ككالقيمة 31 (عدم قبول الظلم) و (عدم قبول القسوة والإذلال) على سبيل المثال والمثلة بالقيمة 44.

وفي ملاحظة لنتائج المرضية الفرضية الرابعة، لا تأثير للمشاهد على قيم لم تطرح فيها، وفي هذه الحالة التي لم تتأثر فيها نتائج الاختبار لبعدي بالمشاهد لا سلباً ولا إيجاباً، والبالغ عددها (13 قيمة) فهي معثلة بالقيم و لقررات التالية:

عدد القيم	رقم القيمة	نوعها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس		
			قبلي	مشاهد	بعدي
1	5	الانتماء الأسري وملاعة الوالدني	28	21	29
2	32	الامتياز عما هو مرفوض اجتماعيا	28	27	33
3	57	تحميل المسؤولية للأهل ليتصرفوا	36	05	30

وفي هذه الحالة يمكن القول أن المشاهد لم تتحس مواقف ذات صلة بمثل هذه القيمة مثل ما هو الحال في القيمة رقم 57 (تحميل المسؤولية للأهل ليتصرفوا) أو أن هذه القيم ذات طبيعة راسخة بحكم التنشئة الأسرية والاجتماعية كما هو الحال في القيمة رقم 5 (الانتماء الأسري وطاعة الوالدین).

وهناك قيم لم تظهر في أي من الاختبارات الثلاثة (القبلي والبعدي والبعدي) ومنها (5 قيم) أو أن ظهورها لم يكن ذا دلالة وتكرر لها قريب من القيمة الصفرية فهي قيم من نوع.

عدد القيم	رقم القيمة	نوعها/تسميتها	التكرار النسبي في القياس		
			قبلي	مشاهد	بعدي
1	24	سرفة مبررة معذب للكشف	06	-	06
2	76	الاستخفاف بمقابل الحصول على القناء	-	09	-

وهي قيم لم تبررها المشاهد وكذلك لم تشر إليها المواقف السلوكية في الاختبار القبلي والبعدي وبذلك فهي لم تظهر بوصف حتى أنها تكاد تكون معدومة وبهذا فليس لها أية دلالة يعتمد عليها

وسواء أكلت تأثير المشاهد التلفزيونية على ترتيب القيم من حيث شمال عدد منها من مواقع متقدمة في القياس القبلي إلى مواقع متأخرة في اختبار لمشاهد والقياس البعدي أو حدث العكس في عوامل أخرى كانت في مواقع متأخرة في لقياس القبلي وانتقلت إلى مواقع متقدمة في اختبار المشاهد و انقياس البعدي فإن للمشاهد التلفزيونية والنماذج التي تحتويها أثراً في هذا الاتصال ولها أيضاً أثر في تحديد طبيعة العامل من حيث ترتيبه وبسببه ما يسير من التباين في مراحل القياس الثلاثة (القبلي والمشاهد والبعدي) وقد أضربنا إلى أمثلة متعددة عن ذلك في صفحات سابقة، وفي هذا إجابة لفرصة در ستينا لرئيسة من أن المشاهد التلفزيونية التي يراها الطفل ممثلة بالنماذج المتلمزة أثر على المنظومة القيمية عنده بما فيها من معتقدات أخلاقية وأفكار قيمية، لتصبح هذه المعتقدات والأفكار جزءاً من منظومته الشخصية، وسواء أكان هذا التأثير للمشاهد التلفزيونية على منظومة القيم كما ظهرت في القياس البعدي، من حيث أن هذا التأثير كان إيجابياً في بعض القيم، وسلبياً في بعضها الآخر، وكامناً مخترئاً في اعتبار المشاهد وظاهراً في نتائج القياس البعدي في عدد آخر من القيم، وأتياً موضعياً برول مزال المشهد أو الموقف فإن في هذا إجابة للمرضيات الفرعية الثلاثة المبثقة عن العرضية الرئيسية في هذه الدراسة من أن تأثير المشاهد المتلمزة إما أن يكون إيجابياً على منظومة القيمية عند الطفل بما فيها من معتقدات اجتماعية أخلاقية وأفكار قيمية، أو أن يكون سلبياً أو أتياً مرتبطاً بالموقف الذي يؤديه النموذج وينتهي بزوال المشهد أو الموقف إضافة إلى أن هناك عدداً يسيراً من المشاهد لم يؤثر سلبياً أو إيجابياً، وبقيت نتائج القياسين القبلي والبعدي متقاربة في عدد محدود جداً من القيم وفي هذا إجابة للفرعية الفرعية الرابعة المطروحة في هذه الدراسة من أنه لا تأثير للمشاهد على قيم لم تطرح فيها، إلا أن هذه النتائج في معملها تشير إلى أثر المشاهد التلفزيونية والنماذج التي تحملها المواقف فيها تشير إلى أن لهذه الشخصيات والأبطال أثراً في المنظومة القيمية عند الأطفال عينة لدرسه بما فيها من معتقدات وأفكار اجتماعية وأخلاقية قيمية وتتسق هذه

لنتائج مع نتائج الدراسات السابقة والتي ذكرنا عدداً منها في صفحات هذه
لدراسة ومنها على سبيل المثال لا الحصر

دراسة باندورا وروس وروس (Bandura and Ross and Ross, 1963) والتي
أظهرت أن النماذج المقدمة عن طريق الأفلام الكربونية لها تأثير
في ظهور استجابات شبيهة بسلوك النماذج.

- دراسة باندورا وماكدونالد (Bandura and McDonald, 1963) والتي
أظهرت أن النمذجة إحداث فاعل في تعديل الأحكام الخلفية.

- دراسة يارو ورفاقه (Yarrow and Others, 1973) والتي أظهرت أن النماذج
الحية لها أثر في سلوك الأطفال الأخلاقي

- دراسة د. سعد عبد الرحمن (1974) الذي حلص منها إلى أن الأطفال
يتأثرون بالفهم وأنماط السلوك التي تصدر عن أبطال البرامج الروائية
التي يعرضها التلفزيون

- دراسة جولد سميث (Gold Smith, 1978) والذي أبرزت دراسته الدور الذي
يلعبه التلفزيون في نمو الأطفال من الناحية الاجتماعية.

دراسة سنجر وسنجر (Singer and Singer, 1981) وأظهرت هذه الدراسة
لعلاقة بين مشاهدة الأطفال للتلفزيون والسلوك العدواني الفعلي لديهم.

- دراسة عاطف العبد (1986) والتي أظهرت عدداً من النتائج منها أن البرامج
لتلفزيونية تسمى إلى غرس عدد من القيم الاجتماعية والأخلاقية وتوجه
الأطفال إلى أنماط سلوكية محددة كالصدق والإخلاص والتسامح
والتضحية والصبر... الخ

- دراسة تريفينو ويونغ بلود (Trevino and Youngblood, 1990)

والتي أكدت في مجملها أن عملية النمذجة هي عملية مؤثرة في التربية
لحلمية وفي تعلم الحكم والسلوك الخافض على حد سواء، وهذا يشير إلى
أن النماذج المتصلة بواسطة وسائل الاتصال، تعاليم معالجة كبيرة في عملية

انتميشة الاجتماعية والأخلاقية عند الأطفال خاصة وأن الأطفال موضع الدراسة في مرحلة عمرية هامة (8-13) في تكوين شخصيه الطفل وخصرات لطفل بما فيها مشاهدات تلفزيونية تحمل نماذجها قيماً معينة تؤثر في تكوين شخصيه الطفل وتصبح جزءاً من قيمه ومعتقداته وقد يمتد هذا التأثير ليؤثر في شخصيته في مرحلة الرشد.

أما فيما يتعلق بنتائج الفرضية الخامسة والمنعلة بمتغيرات الدراسة وتأثير المشاهد التلفزيونية على منظومة القيم حسب هذه المتغيرات التي تناولتها من نوع العمر والجنس والبيئة الثقافية (معرفة بمستوى تعليم الأهل) والبيئة الاقتصادية (معرفة بمستوى دخل الأسرة) وما إذا كان لهذه العوامل تأثير على السلوك القيمي للأطفال موضوع الدراسة، فبممكن تلخيص نتائجها على النحو التالي:

بالنسبة لتغير العمر، فقد بيوت النتائج أنه كان هناك عدد كبير من القيم لم يظهر فيها تأثير تقاسمي بين فئات العمر المختلفة، وبلغ عدد هذه المقدرات (54 فقرة) سبق ذكرها في فصل النتائج، ويطلب عليها أن تكون ضمن المجموعة القيمية التي تميز فئات العمر بين (8-13) وهي فئات العمر لعينة الدراسة. ويمكن اعتبارها أيضاً من ضمن القيم التي تميز مرحلة الطفولة المتوسطة للأطفال في المجتمع الأردني الذي تنتمي إليه عينة الدراسة ويمكن أخذ عدد من الأمثلة:

- لقيمة 5 الانتماء الأسري وملاحة الوالدين
- لقيمة 11 الصديق بنفس النظر عن النتائج
- لقيمة 47 حب الخير مقبول ولو فيه مخالفة
- لقيمة 87 مخالفة الأشرار لتقويم سلوكهم
- لقيمة 72 احترام وتقدير العمل والجد
- القيمة 84 الفناعة وعدم الطمع

القيمة 91	الخوف من الله
- القيمة 93	حب الوطن والتضامن
القيمة 98	الاستئثار بالسلطة والاعتماد الاجتماعي

مثل هذه القيم بشأن الأطفال عليها منذ نعومة أظفارهم من الموقف لا يكون هناك فروق بين الأطفال تعزى إلى الفروق في العمر في مثل هذه القيم. فكما بينت النتائج ظهور تأثير إيجابي أكثر وضوحاً في الفئات الأكبر عمراً لعدد من الفقرات بلغ عددها (11 فقرة) من مثل:

- القيمة 3	(الميراث والتسامح)
- القيمة 25	(المساعدة وحب التفوق والفوز معاً)
القيمة 41	(الموز بأحلاوة وشرف)

ونلاحظ أن قيم الميراث والعدالة هي الأكثر بروزاً في هذه القيم، وهذا يتواءم مع المرحلة العمرية للأطفال في الفئات الأكبر عمراً من العينة، ويتسق مع ما أشار إليه كوليبرغ من أن العقلانية في هذه المرحلة العمرية تعود إلى قوعد عامة ودستور عام يحكم جميع الناس، ويتفق هذا أيضاً مع ما أشار إليه توريل (Turiel, 1978) من أن للحكم الخلفي صيغة تطورية، فكما تقدم الفرد بالمرحلة كلما قل وجوده في المراحل الدنيا حسب تصنيف كوليبرغ.

فكما بينت النتائج فيما كان تأثيرها السلبي أكثر وضوحاً في الفئات الأكبر عمراً وعددها (6 فقرات) تمثلت في قيم من نوع:

- القيمة 1	(التفوق والعز)
- القيمة 61	(الرغبة في الله والاستمتاع)

ونلاحظ أن الرغبة في التفوق والعز والرغبة في الله والاستمتاع هي الأكثر بروزاً في هذه القيم وأن تأثير المشاهد عليها عند هذه الفئة العمرية

الأكثر سنّاً كلٌّ سلبياً فأدى إلى انخفاضها وبرزت قيم أخرى منافسة تتلاءم مع العصرية والانطلاق من الذات، وهذا ما يميز الفئة العمرية الأكبر سنّاً من نمية ويسبق مع ما أشار إليه كولبيرغ وتحديثاً عنه سابقاً من مميزات هذه المرحلة العمرية على مقياس كولبيرغ الأخلاقي

أما فقرات التي ظهرت فيها تأثير موقفي أكثر وضوحاً في العتبات الأكبر عمراً فقد بلغت 7 فقرات من مثل:

- القيمة 45 (الإنسانية وفعل الخير مع الطفولة)
- القيمة 56 (الطفولة تسامح ولا تعاقب)
- القيمة 83 (حق المقيم بشيء مما يملكه العني)

تمثلت في هذه الفقرات قيم إنسانية وتعاطف مع الطفولة أبرزتها المشاهد بما تحمله من مواقف، وكأنها أظهرت على هذه العتبة العمرية الأكبر سنّاً نوعاً من غض النظر عن القيم العامة وسعحت بسوق من المخالفات الاجتماعية التي يتطلبها الموقف مع الطفولة والعقراء. وهذا يتسق مع ما أشار إليه كولبيرغ من أن الفرد في تطور مستمر خلفياً مع العمر وأنه ينتقل من التمرركز حول الذات إلى الريادة في الموضوعية ومن الاهتمامات الشخصية إلى الاهتمام بالمسؤولية الجماعية (كما ذكرنا في صفحات سابقة)

كما نبهت النتائج ظهور فقرات كان تأثيرها الإيجابي أكثر وضوحاً في العتبات الأصغر عمراً وبلغ عددها (4 فقرات) من مثل:

- القيمة 32 (الامتناع عما هو مرفوض اجتماعياً)
- القيمة 63 (احترام ملكية وحقوق الآخرين)

وبلاحظ أن القيم الخاصة بجانب تأثر المصلحة أو المجتمع ككسب و صحة في التأثير الإيجابي لهذه العتبة العمرية الأصغر سنّاً، وهذا يتلاءم مع ما قلناه سابقاً عن جانب تأثير الكبار على الصغار في هذه المرحلة العمرية كما أشار

إليه المعرفيون (بياجيه وكولبيرغ) ومع أنهم ما زالوا تحت تأثير سلطة الكبار إلا أن المشاعر العنصرية بدأت تظهر عندهم بشكل بسيط ومحدد وقد يتسق حكم أساميا مع ما نقوله بياجيه وكولبيرغ من امتثال الأطفال الأصغر سناً لمصادر السلطة والقوانين والوعود الأخلاقية وكذلك من امتثال الأطفال لأوامر وبواهي الكبار.

وكذلك ليست السلئج فقرات ظهر فيها تأثير سلبي أكثر وصوحاً في العئاث الأصغر عمراً من أفراد عينة الدراسة وكان عددها (5 فقرات) من مثل

- القيمة 37 (التعلي بالهيلة والهنكة)
- القيمة 51 (الشهرة والمجومية)
- القيمة 57 (تحميل المسؤولية للأهل لينصرفوا)

ويلاحظ أن هذه الفقرات تمثل فيها نوع من قيم العكمانية لشخصية وتحمل مسؤولية والشتهرة والمجومية، وأن تأثير المشاهد على هذه الفئة العمرية الأصغر سناً قد أثر سلباً وأدى إلى انخفاض هذه القيم وبروز قيم أخرى منافسة لتلام مع قيم الامتثال للسلطة وبواهي الكبار عن هذه الفئة من أفراد العينة، وهذا يتسق حكماً قلنا سابقاً مع ما يشير إليه المعرفيون (بياجيه 1983، وكولبيرغ 1984) عن الصفات المميزة لهذا العمر من الأطفال

أما الفقرات التي ظهر فيها تأثير موقعي فرصته المشاهد التلفزيونية وكان أكثر وصوحاً في العئاث الأصغر عمراً فقد بلغ (11 فقرة) من مثل

- القيمة 15 (السلامة وتجنب الأذى والخطر)
- القيمة 28 (العاملف والمساعدة مع الأصدقاء)
- القيمة 68 (الوفاء والإحلاص للصديق)
- القيمة 78 (الظلم هو الحرمان من وجود الأمومة)

تمثلت في هذه الفقرات قيم من نوع السلامة العلمية وتحبب الأدي والتعاظم مع الأصحاء، وكأن لهذه القيم طبيعة خاصة كالرحمة والحاجة إلى حبان الأمومة أوجدتها المواقف الخاصة في المشاهد، فمستوى التفكير المنطقي عند الطفل غير كاف لاعتبار المشاهد أو المواقف التي مثلتها كتقاعده أخلاقيه علمية، فهذه الفئة العمرية الأصغر سناً لا يتوفر لديها درجة من النضج كافية لأن يصبح الموقف مبدأً علمياً أو قاعدة أخلاقية عامة. وهذا يتسق مع ما ذكرناه عن الصفات المميزة لهذه الفئة العمرية والمرحلة التي تشغلها على مقياس كوليبرغ للمراحل الأخلاقية الست.

وكانت هناك فقرات عند الفئات الأصغر عمراً وكانها تستعصر لقوة لعضلية والجسدية وممارستها ضد الفئات الصغيرة، بينما كانت هذه لقوة لجسدية هي مطمح الطفولة ورغبتها في أن يوجد لديها مثل هذه القوة. وهذا ما تبرره الفقرات من نوع.

- القيمة 90 (التفوق الجسمي والقوة العضلية)

- القيمة 99 (عدم اعتماد القوة الجسمية والعضلية)

قد يبدو هذا متناقضاً ولكن يمكن تفسيره حسب ما قلنا أعلاه من كونه غير محبب عندما تستعمل هذه القوة ضد الطفولة. وغاية أو مقصد عدم تكون هذه الرغبة الطفولة في أن توجد هذه القوة لديها

وندل هذه النتائج بمجملها على أن الحكم الخلفي يتأثر بالنمو المعرفي والذي يرتبط بالمرح، ويتفق هنا مع نتائج دراسة لينج فور وجورج (Leong Ford and george. 1973) والتي أظهرت وجود علاقة مباشرة بين التفكير المنطقي ومستويات الحكم الخلفي ومع دراسة توملينسون وكيسمي (Tomlinson-Keasey and keasey) التي أظهرت أن المستوى المعرفي لعدد هو اندي يرتبط بمستوى الأحكام الخلفية. ومع دراسة توريل (Turiel, 1978) الذي موصل إلى أن الحكم الخلفي له صفة تطورية، ومع دراسة لورانس ووكر

وبويد ريتشاردز (Lawrence Walker and Boyd Richards, 1978) والتي أشارت إلى أن سمو المعرفة متغير هام للسمو الخلقي ومع ما أشارت إليه نهير وزهافا (Narvaez, 1998) من أن فهم الموقف الأخلاقي والذي هو متغير نمائي له أثر في الحكم الحقي.

تم بالنسبة للفروق حسب مستوى الدخل، وفي مقارنة فئتين في المستويين انساني والثالث* يعرف كل مستوى للدخل بالمدي الذي يتراوح ضمنه الدخل انسوي / أو الشهري مقدراً بالدينار وذلك حتى يستطیع القاري أن يربط بين مستوى الدخل (معرهاً) وبين القيم المرتبطة بذلك المستوى (استبعد المستوى الأول لعدم وجود أفراد من هذه الفئة بين الأطفال موضوع الدراسة) فقد بينت النتائج أن مدى تأثر هاتين الفئتين بالشاهد سواء أكان هذا التأثير سلباً أو إيجاباً، وبينت أن هذا التأثير كان متماثلاً أو متقارباً في الفئتين في معظم المقرات، ويمكن تلاحظ فروقاً بين هاتين الفئتين في القياس القبلي يباظرها نفس لفروق تقريباً في القياس البعدي، فقد كانت هناك مجموعة من القيم تكراراتها في لقياس القبلي وفي الفئة الثانية أكبر بفارق ذي دلالة مع هي عليه في الفئة الثالثة، وكان عدد هذه المقرات (13 مقرة) تتناول في مجملها علاقة الفرد بالآخرين ممثلة بالقيم.

- القيمة 52 (عمل الخير والنضحية من أجل كسب رضا الله)
- القيمة 54 (الإحساس بمعاملة الآخرين)
- القيمة 58 (مساعدة الآخرين بمية الحصول على مساعدتهم)
- لقيمة 77 (التعاون والمشاركة مع الغير)

* سبق وأن اشرفنا إلى أن هناك ثلاث مستويات للدخل هي:

- 1- أقل من 300 دينار أردني
- 2- من 300-600 دينار أردني
- 3- 600 وما فوق دينار أردني

أو من نوع الامتثال للسلطة والقانون مثل القيم.

- القيمة 36 (العائلة والاستكانة بسبب الضعف)
- القيمة 99 (حب الوطن والدفاع عنه)
- القيمة 98 (الامتثال للسلطة والقانون الاجتماعي)

وكانت هناك مجموعة من القيم وعندها (10 قيم) تكرر أنها في العلي في المئة الثالثة أكبر بفرق ذي دلالة مما هي عليه بالئة الثانية. ويلاحظ أن بعض هذه القيم يتناول دوراً شخصياً يتعلق بالسلامة الشخصية والمكافأة المادية مثل القيم.

- القيمة 15 (السلامة وتجنب الأذى والخطر)
- القيمة 16 (الحكمة وحسن التخلص من المأرق والمواقف المحرجة)
- القيمة 17 (المكافأة المادية)

ويتضمن أيضاً تناول العلاقات الحميمة مع الأقارب والأصدقاء مثل القيم

- القيمة 19 (التضحية للمريب الحميم)
- القيمة 66 (الوفاء والإخلاص للصديق)
- القيمة 96 (إسماء الآخرين)

وكان المئة الثانية هنا أكثر مسألة وإحساساً بمعاناة الآخرين من المئة الثالثة والتي هي كما يلاحظ أكثر اهتماماً بالسلامة الشخصية والمكافأة المادية ، وربما كان هذا متوقعاً من المئة الأكثر ثراءً فاليئة لافصنادية (معرفة مستوى الدخل) لها تأثير ولو لم يظهر إلا بشكل محدود على السلوك انقيمي للأطعمال موضوع الدراسة

وتتفق هذه النتائج التي أكدت على أهمية البيئة الاقتصادية في الحكم الأخلاقي مع ما توصل إليه بيرسوف وميللر (Bersoff and Miller, 1993) من تأثير البيئة الثقافية والاقتصادية على الحكم والسلوك الأخلاقي.

أما بالنسبة للفروق حسب مستوى تعليم الأب فقد بينت النتائج ما يلي
كان هناك عدد من القيم التي كان تأثير المشاهد فيها إيجابياً، وكانت الفئة الأولى (في مستوى تعليم الثانوية العامة) هي الأكثر تأثراً وعدد العشرات المعبرة عن هذه القيم (8 فقرات) يلاحظ فيها وبشكل عام أنها أكثر ارتباطاً بدوافع تأسيده الذات كما يلاحظ في:

- القيمة 7 (الأنانية وحب الذات)
- القيمة 11 (المصدق يفض النظر عن النتائج)
- القيمة 13 (المحافظة على الأصدقاء وتجنب الأذى)

أما الفئة الثانية والمصنفة في مستوى تعليمها (من حملة البكالوريوس) فقد ظهر عندها تأثير إيجابي لمجموعة من القيم بلغ عددها (14 قيمة) يلاحظ فيها أنها أكثر ارتباطاً بدوافع المحافظة على الحياة مثل:

- القيمة 28 (تقبل الإهانة في سبيل العيش)
- القيمة 39 (المحافظة على الحياة وتجنب الأذى)

و لعدالة الاجتماعية مثل:

- القيمة 6 (المساواة بين الناس جميعاً)
- القيمة 83 (حق الفقير بشيء مما يملكه الغني)

والعبرة والإبتار مثل:

- القيمة 8 (الإبتار وتفضيل الآخر)
- القيمة 66 (التحلي بالروح الرياضية)

أم ائمة الثلاثة (حملة الماجستير والدكتوراه والأطباء والمهندسين) عدد
 ظهر تأثر أصحابي لعدد من القيم (13 قيمة) يبرز فيها قيم من نوع المحافظة
 على الحياة مثل:

- القيمة 13 (المحافظة على الأصدقاء وتجيب الأذى)
- القيمة 39 (المحافظة على الحياة وتجنب الأذى)

و لعدالة الاجتماعية مثل:

- القيمة 6 (المساواة بين الناس جميعاً)
- القيمة 32 (الامتناع عما هو مرفوض اجتماعياً)

والعيرية مثل:

- القيمة 8 (الإيثار وتفضيل الآخر)
- القيمة 79 (الرحمة بالآخرين)
- القيمة 82 (الكرم والمطاء والطيب الإغداق)

ونلاحظ أن الفهم التي تؤكد على الدات أكثر وصوحاً في الفئة الأولى
 الأقل تعليم، أما القيم الأكثر انطلافاً من الدات هيلاحظ أنها تزداد بشكل
 عدم مع زيادة مستوى التعليم عند الآباء لتزداد انطلافاً نحو الآخرين والمجتمع،
 وهذا يتسق مع مراحل التطور الأخلاقي عند كولبيرغ والتي تحدث عنها
 سابقاً

أما القيم التي كانت تكراراتها النسبية متقاربة جداً في العُصاة الثلاث
 فبيع عندها (23 قيمة) ويبرز فيها تأثير السرقة والقيم المعتمدة في التقاليد
 الاحمدية، أو القيم المتعارف عليها في الأديان والأعراف الاجتماعية مثل

- القيمة 31 (عدم قبول الظلم)
- القيمة 35 (السرقة غير مقبولة دينياً)

- لقيمة 49 (الكذب محرم وغير مقبول دينياً)
- لقيمة 63 (احترام ملكية وحقوق الآخرين والمحافظة عليها)

وكان هذه القيم في مجموعها تعبر عن معايير المجتمع العائدة في الأعراف والتقاليد وتشير أيضاً إلى احترام النماذج والاتفاق وهي مرحلة أشار إليها جكولبيرج كما أوضحنا في الفصل السابق.

وبالنسبة إلى الفروق حسب مستوى تعليم الأم فقد بينت النتائج أن أبناء الأمهات الأقل تعليماً (المصنعة بحملة الثانوية العامة) أكثر إزعاجاً لسلطة ومدير المجتمع، وكان استجابات هؤلاء الأطفال أبدت ثائراً أكثر بـ النمط القيمي وهذا ممثلاً بمدى من الفترات بلغ (5 فترات) أو فهم من مثل:

- القيمة 32 (الامتناع عما هو مرفوض اجتماعياً)
- القيمة 34 (السوق غير المبررة)
- القيمة 40 (الطاعة والاعتبار لصاحب السلطة والكبير)

أما أبناء الأمهات الأكثر تعليماً (مستوى البكالوريوس) فيتصرفون بقيم عامة بلغ عددها (5 قيم) ممثلة بالتالي:

- القيمة 11 (الصدق بغض النظر عن النتائج)
- القيمة 16 (الحكمة وحسن التخلص من المأرق والمواقف المحرجة)
- القيمة 18 (المكافأة المعنوية)
- القيمة 82 (المكرم والمطاء)

ويمكننا القول هنا أن البيئة الثقافية معروفة بمستوى تعليم الأبناء لها تأثير على المنظومة القيمية عند الأبناء، فالقيم التي تؤكد على الذات أكثر وصوحاً في الفئة الأقل تعليماً، أما القيم الأكثر انطلاقاً من الذات نحو الآخرين والمجتمع فترداد بشكل عام مع الريادة في مستوى التعليم عند الأبناء.

(هذه الصورة أوضح بالنسبة لتعليم الأب عنها من تعليم الأم في هذه الدراسة) وهذا يسبق مع مراحل التطور الأخلاقي عند كوليبرغ والتي تحدثنا عنها في فصل سابق وكذلك تتفق هذه النتائج مع دراسات سيبو ذكرها في صفحات سابقة من هذه الدراسة منها دراسة بيرسوف وميلر (Bersoff and Miler, 1993) والتي أكدت على أثر البيئة الاقتصادية والثقافية على الحكم ولسوك الأخلاقي و (Spicher, 1994) والتي أظهرت دراسته وجود ارتباط بين أحكام الآباء الأخلاقية ومستواهم التعليمي وأحكام الآباء الحتمية و (Amsel & Renninge, 1997) والتي أكدت أنه لا يمكن فهم التغيرات في النمو المعرفي والحكم الأخلاقي أو تقييمها دون الرجوع إلى المستوى الاجتماعي والثقافي الذي ينشأ فيه الفرد و (Noam & Fischer, 1996) و (Wozinak and Fischer 1993) والتي أكدت أن البيئة الثقافية من أثبتت الجيدة في الحكم الأخلاقي

أما بالنسبة للفروق بين الجنسين فقد بينت النتائج أن الجنس لم يكن له أثر ذو دلالة في غالبية الفقرات باستثناء عدد قليل جداً منها لم يتجاوز الـ (7 فقرات) فمثلاً نجد أن الذكور يتميزون بسرعة للقيم التي لها طبيعة ذكرية كالقيم التالية.

- القيمة 39 (المحافظة على الحياة وتحب الأري)

- القيمة 44 (عدم قبول القسوة والإذلال والمهانة)

وهناك بعض القيم التي كان تأثير المشاهد فيها سلبياً عند الذكور، ويمكن تفسير حصول مثل هذه النتيجة على أساس أن قوماً أخرى ظهرت منافسة لها، مثال ذلك ظهر تأثير سلبى لقيمة التفوق والعز والامانة (لقيمة 1 وانقيمه 12) وربما كان سبب ذلك ظهور تأثير إيجابي منافس للقيمة 10 (الحياة والمحافظة عليها هو الأهم)

«ما إلا باتت ملاحظ أنهن يتميزن بالقيم التي لها طبيعة أخوية إلى حد ما
كحب الحياة والتفهد عن المخاطر وهن متمثلة بالعم التالفة»

القيمة 10 (الحياة والمحافظة عليها هي الأهم)

- القيمة 15 (السلامة وتجنب الأذى والخطر)

ويمكن القول هنا أن هذه النتيجة بعدم وجود فروق واضحة في المنظومة
القيمية عند الجنسين حسب ما ظهر في هذه الدراسة ، تتفق مع دراسة لشارلز
وايت وندسي بفشيل (Charles White & nancey bushnell, 1974) من أن عامل
الجنس ليس ذا دلالة واضحة في نمو الأحكام الخلقية ، وكذلك مع دراسة
أمية بدرال (1981) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى
الأدء في الحكم الأخلاقي بين الجنسين (مقايسه بواسطة مقياس كولبيرغ
المعرب) ومع ما أشار إليه ووكر (Waker, 1984) من مراجعته لتسع وسبعين
درسة ميدانية أجريت في الثمانينات لتقصي المروق في الأحكام الخلقية بين
الجنسين ، وطبقت على المراهقين والراشدين ، وكان خلاصة ما خرج به أن
غالبية هذه الدراسات أظهرت عدم وجود فروق واضحة تعزى إلى الجنس على
متغير الحكم الأخلاقي خاصة إذا كان الجنس متكاملاً في مستوى
التعليم. وكذلك أشارت رباب درويش (1987) في دراستها على طلبة الجامعة
الأردنية إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى النماء الأخلاقي مقاساً
بمراحل التصغير الأخلاقي الست لمقياس كولبيرغ المعرب.

بهذا نرى أن أثر المشاهد التلفزيونية في منظومة القيم الاجتماعية
والأخلاقية عند الأطفال عينة الدراسة قد تأثر بمتغيرات عدة حددتها الدراسة
(الفرصة المرئية الخاصة في هذه الدراسة) فقد بيست النتائج أهمية عامل
العمر والصف الدراسي في الاستجابة لهذا التأثير ، كذلك بيست الدراسة أهمية
العامل الاقتصادي محدداً بمستوى الدخل في الاستجابة لتأثير هذه المشاهد ،
بضافة إلى نوع البيئة الثقافية محددة بمستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم
وأهميتها في الاستجابة لتأثير المشاهد التلفزيونية وإن كان مستوى تعليم الأب

أوضح أثراً من مستوى تعليم الأم، أما المتغير الأخير هنا والمتعلق بالصروق بين
لحسين، فقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق غير واضحة تماماً في درجة
الاستجابة لتأثير المشاهد التلفزيونية على المنظومة القيمية للأطفال عينة
الدراسة

وإذا ما أعمدنا النظر في هذه النتائج التي تم التوصل إليها يرى أنها تظهر
الصلة بين الدراسات النظرية للسلوك الاجتماعي والأخلاقي والقوى من المؤثرة
في اكتسابه من جهة، والقدرات الموضوعية لوسائل الإعلام بخاصة والتلفزيون
بخاصة على التأثير على الطفل، هذه الدراسات النظرية المطلقة من مفاهيم
النمو المعرفي كما يطرحها بعض علماء النفس المعرفيين مثل بي جيه،
والمطلقات المتعلقة بمفاهيم النمو الأخلاقي كما يطرحها كوليبرغ وكيم
يربط هذه المفاهيم الأخلاقية بمفاهيم النمو المعرفي، والمنطق المتمثل في
اتجاهات نظرية التعلم عن طريق المحاكاة والنمذجة كما يطرحها بانسورا
وكيف يتعلم الطفل أنماطاً من السلوك الاجتماعي والأخلاقي بما في ذلك
المعتقدات والقيم وأنماط المعرفة المجردة عن طريق المحاكاة وتقليد النماذج
المقدمة في التلفزيون على وجه التحديد وتتفق مع ما أظهرته نتائج
الاستقصاء التجريبي الميداني بالأسئلة والمرضيات التي طرحت في هذه
الدراسة والمستخلصة من الإطار النظري العام الذي يفترض أن هناك تأثيراً لما
يشاهده الأطفال في التلفزيون على سلوكهم، فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة
أثر مشاهدة البرامج التلفزيونية في منظومة القيم عند الأطفال سواء أكان
هذا التأثير إيجابياً أم سلبياً، دائماً نسبياً أم مؤقتاً والعوامل المؤثرة في ذلك من
نوع العمر ومستوى الدخل والبيئة الاجتماعية المحيطة، وهذا يتسجم مع ما
أشار إليه ويلحيه من أثر المتغيرات البيئية المحيطة على التكوين المعرفي عند
الطفل والتي تكون على شكل سلسلة من عمليات النمط والمواصلة والتي
تؤدي إلى تكيف الفرد مع بيئته وتشكيل بني معرفته الجديدة يمكن
تكون هوائها مجموعة من أنماط السلوك وهوائها المتصلة في الأحكام

الحلقي، والتي يمكن أن توجه السلوك في المواقف المختلفة، وكذلك تتسجم نتائج هذه الدراسة مع ما أشار إليه كولبيرغ من انتقال المرد من مرحلة التمركز حول الذات إلى الرياء في الموضوعية، ومن التفكير في النتائج المادية للموسم إلى التفكير في القيم المجردة، ومن الاهتمامات الشخصية إلى الاهتمام بالمسؤوليات الاجتماعية، ومن الاعتماد على معايير خارجية إلى الاعتماد على معايير ومبادئ داخلية، وكذلك تتسجم نتائج هذه الدراسة مع ما أشار إليه كولبيرغ بأهمية المحور الاجتماعي في التطور الحلقي، فالصراعات التي يواجهها المرد مع الأسرة والمدرسة والرفاق والمجتمع الكبير يتم حلها بتحويلات عقلية تترجم إلى أحكام وسلوكيات خلقية جديدة، وحسب دراستنا لحالية فإن المؤثرات البيئية ممثلة بوسائل الإعلام، والتلفزيون على وجه الخصوص وما يهته من برامج كترتوتية لها أثر كبير في إحداث أحكام وسلوكيات خلقية جديدة عند الأطفال خاصة وأن الأطفال موضوع الدراسة في مرحلة عمرية ما بين 8-13 عاماً وهذه المرحلة هامة في تكوين شخصية الطفل، فمخبرات الطمرلة في هذه المرحلة بما فيها من مشاهدات تلفزيونية تحسن نماذجها قيمياً معينة تؤثر في شخصية الطفل، وتصبح جزءاً من قيمة ومعتقداته وقد يمتد هذا التأثير ليؤثر في شخصيته في مرحلة الرشد وكذلك تتسجم نتائج دراستنا عن أثر النماذج التلفزيونية على اكتساب السلوك الأخلاقي مع ما توصل إليه بانديورا من أن النماذج التلفزيونية لها فاعلية في استثارة عدد من أنواع السلوك، فالنماذج المتقدمة بأشكال درامية تعرض مدى وأسماء من الممارسات الخلقية تفوق ما في الواقع الاجتماعي المحيط، فالأطفال يتعلمون الأحكام الأخلاقية من خلال الملاحظة والنمذجة وهذا ما توصلنا إليه في دراستنا الحالية وقد رأينا كيف أن الأطفال يستنتجون من خلال النماذج الكرتوتية المشاهدة مبدأ عاماً ويعممونه على المواقف المختلفة وأنهم قادرين على تقييم السلوك الأخلاقي الملاحظ وتقليده وأنهم كلما ندموا في العمر ازدادوا احترافاً في توزيع عناصر المواقف الأخلاقية وأخذها بعين الاعتبار

ومع تأكيدنا على أهمية وسائل الإعلام وبخاصة التلمزيون في اكتساب السلوك الاجتماعي والأخلاقي عند الأطفال إلا أن هذا التأثير يحد هذا الاكتساب مرتبط بالإمكانيات المتغيرة والمتاحة لدى التلمزيون وما يثثه من برامج كرتونية تراعي فيها الأسس التربوية والاجتماعية وما فيها من عناصر ثقافية تتعلق بالقيم ذات البعد الإيساسي الاجتماعي والأخلاقي على حد سواء

خلاصة القسم الثاني : التنفيذي الميداني

عنى هذا القسم بشكل رئيس دراسة أثر منعر مستقل أساسي هو مشاهدة برامج التلفزيون على متغير تلعب هو منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية عند الأطفال في الأردن ومن أجل تحقيق هذا الهدف استخدمت منهجية معينة والتي بنى على أساسها تصميم البحث واستخدمت فيها تقنيات لها علاقة باختيار المشاهد التلفزيونية، وطريقة عرضها وإبرار المواقف التي تعبر عن قيم معينة واختبرت عينات من الأطفال مصنعة حسب العمر والجنس ولبينة الثقافية والاقتصادية أما أدوات الدراسة فتألفت من اختبارين الاختبار القبلي / البعدي واختبار للمشاهد الكرتونية المبلجة ففي مرحلة الاختبار القبلي تم التعرف على منظومة القيم عند الأطفال دون تحديد لمصدرها على افتراض أنها نتاج تأثير متبادل بين مجموعة العوامل الثقافية والأسرية ولبينة التي نشأ فيها الأطفال، ثم عرضت عليهم المشاهد الكرتونية المنتقاة، وطبق بعد المشاهدة مباشرة اختبار القيم المتضمنة في المشاهد وبعد أربعة أيام طبق عليهم اختبار القيم كاختبار بعدي وقام بالتطبيق فاحص مزهل علمياً في ظروف أقرب ما تكون إلى البسيط التجريبي، وكان التطبيق بطريقتين فردياً مع لأعمار الصغيرة (الصف الثالث) وجمعياً مع الأعمار الأكبر (الصف الرابع حتى الصف السابع)، واستغرق التطبيق مدة زمنية محددة تراوحت بين (50-60 دقيقة) لجميع الأعمار في الاختبار القبلي وبين (35-45 دقيقة) لجميع الأعمار في اختبار المشاهد وبين (55-75 دقيقة) في الاختبار البعدي ولجميع الأعمار كذلك، ثم عولجت الاختيارات للطريقة بحيث رصد تكرار لقيم في العينة لكلية وفي كل مستوى عمري/صفي في الاختبار القبلي واختبار المشاهد والاحساس البعدي وذلك لإجراء المقارنات بينها لمعرفة التغير بين القبلي والبعدي وأيضاً بين القبلي واختبار المشاهد، وبين اختبار المشاهد والبعدي،

واحرزت لمعاربات نفسها حسب متغير العمر والجنس ومستوى تعليم الآباء والأمهات ومستوى الدخل، ثم فرغت البيانات التي تم جمعها في الحاسوب باستخدام نظام ترميز روعيت فيه مستويات المتغيرات التي اعتمدت في الدراسة وتم تحصيل البيانات إحصائياً لتتوصل من هذا التحليل إلى تقسيم اجتماعي أخلاقي لما تتضمنه من نتائج وقد توصلنا من هذا التحليل الإحصائي إلى تحديد القيم المصنفة في استجابات المبحوثين والقيم التي ليس لتكرار الاستجابة لها دلالة إحصائية، وكذلك إلى المجالات العامة للقيم كما تعبر عنها نتائج لتحسين العملي وإلى القيم الأكثر تشبهاً (ارتباطاً) بكل مجال، وأشرنا أيضاً إلى التكرارات والتكرارات التجمعية في القيمة الكلية للأفراد الذين استجابوا للمواقف المتعلقة بالقيم المتضمنة في المشاهد وكان في هذا تفسير لجانب اجتماعي وأخلاقي المتعلق بالعرضية الرئيسة في الدراسة وهو عن الأثر المباشر لمشاهدة برامج الأعمال في المنظومة الاجتماعية والأخلاقية القيمية عند مجموعة من الأطفال ترضوا لهذه البرامج ودرجة تقبلهم للقيم والاتجاهات والمعتقدات والأفكار الاجتماعية والأخلاقية المتمثلة فيها وهذه الفرضية هي المحور الرئيس في هذه الدراسة والتي استبقت عنها فرضيات فرعية أخرى ذكرناها تفصيلاً في متن هذه الدراسة وأجبنا عنها في فصل للنتائج، وشرحنا نتائجها ودلالاتها الاجتماعية والأخلاقية في فصل مناقشة النتائج وذلك من خلال الإشارة إلى التأثير العام للمشاهدات على القيمة الكلية عن طريق المقارنة بين التكرار التجميعي للقيم والدلالة الاجتماعية الأخلاقية القيمية بهذا التكرار في القياس الفعلي واختبار المشاهد والقياس البعدي، وأشرنا إلى أن هذا التأثير قد يصحون إيجابياً أو سلبياً على نتائج الاختبار البعدي أو موقفياً ظهر في اختبار المشاهد ولم يظهر في الاختبار البعدي أو أن المشاهد لا تأثير لها على قيم لم تطرح فيها وبدلك لم تؤثر سلباً أو إيجاباً على نتائج اختبار البعدي، وهذا يجيب عن المرحليات الفرعية الأربع التي طرحت على شكل أسئلة حاولنا في دراستنا هذه الإجابة عنها والتحقق من صحتها وكذلك أوضحنا في فصل النتائج وفصل مناقشة الدلالات الاجتماعية

الأخلاقية المنبثقة عن مناهجنا لهذه النتائج الإحلية عن المرضية الخامسة
انمرجه والمتعلقة بأثر المشاهد التلفزيونية على منظومة القيم حسب متغيرات
تناولها الدراسة ومن نوع العمر ومستوى الدخل، ومستوى تعليم الأب،
ومستوى تعليم الأم والجنس وبيئاً أثر كل منها في شرح تفصيلي على منظومة
القيم الاجتماعية والأخلاقية عند الأطفال عينة الدراسة

وتتسق هذه النتائج التي توصلنا إليها مع نتائج دراسات سابقة تم ذكرها
في متن هذه الرسالة منها دراسة باتدورا ورومن وروس، ودراسة بالندورا
وماكسونالد، ودراسة عاملف العبد والتي أكدت في مجملها أن عملية
التمسجة هي عملية مؤثرة في التربية الخلقية وفي تعلم الحكم والسلوك
الخلقي على حد سواء، وتتسق هذه النتائج التي توصلنا إليها أيضاً مع نتائج
دراسات بهاجيه وكولبيرغ وصلاح داوود وغيرها والتي أكدت في مجملها
أهمية العمر والنمو المعرفي وارتباطه بالنمو الخلقي والأحكام الخلقية
التي يصدرها الأفراد وتتسق هذه النتائج أيضاً مع نتائج دراسات سبينشر
وأمسل ورينج وبيرسوف وميلر وبيك التي أشارت إلى أهمية البيئة الثقافية
والاقتصادية والاجتماعية التي يعيش فيها الفرد في أحكامه الخلقية وفي
سلوكه الخلقي على حد سواء، وكذلك تتسق نتائج دراستنا هذه مع نتائج
دراسة ووكروست وروبل درويش وغيرها من عدم وجود فروق واضحة بين
لجنسين في الأحكام الخلقية والسلوك الخلقي على حد سواء.

ونأمل أن نكون من دراستنا هذه قد أضفنا جديداً لأهمية التلفزيون
والمساج التي يعرضها بما يحثيه من مصوم روائية وأدوار يؤديها الممثلون من
خلال مجموعة المؤثرات في الحركة والبنمة والأسلوب والموقف والتي تتألف
مع بعضها، بعضاً في المشهد الواحد مميزة إيجابيات سلوك أو قيمة اجتماعية
وأخلاقية معينة وسلبيات سلوك آخر تبرز قيمه اجتماعية وأخلاقية أخرى
معاصرة، نأمل أن نكون قد أضفنا جديداً إلى الدراسات السابقة في هذا
المجال خاصة وأن الطفل سريع التأثر بما يعرض عليه من مشاهد، خاصة في

البرامج التلمزيونية الموجهة له والتي يسج عنها تعلم ومحاكاة لأنماط السلوك الاجتماعي الأخلاقي الميمية المختلفة في المشاهد المعروضة عليه فالتلمزيون هو لباده لبي يرى الطفل العالم من خلالها وقد حولنا في دراستنا هذه إلى دورهم كمؤثر هلم في تكوين المنظومة الاجتماعية والأخلاقية عند الطفل الأردني موضوع دراستنا هذم

ملخص الدراسة

نقدم التلميذون نماذج من السلوك تعرض تصورها بقوة على الأطفال ليس فقط من خلال محتوى النصوص الروائي أو الأدوار التي يؤديها الممثلون، ولكن أيضاً من خلال مجموعة المؤثرات في الحركة والصحة والأملاوب والموقف والتي تتألف مع بعضها بعضاً في المشهد الواحد لتبرز إيجابيات سلوك أو قيم اجتماعية معينة أو سلبيات سلوك آخر أو قيم اجتماعية أخرى.

ولتفقي ملاحظتنا مع نتائج دراسات مفادها أن العمل سريع التأثير بما يعرض أمامه من مشاهد وبحاصة في البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال، فبما يشاهده الطفل على الشاشة الصغيرة ينتج عنه تعلم ومعامكة لأنماط السلوك المشاهدة. وقد كان الدور الذي يقوم به التلميذون من حيث تأثيره في بعض جوانب النمو عند الطفل مجال دراسات كثيرة، وبالرغم من أن التأثير يتفاوت حسب محتوى البرامج، إلا أن لمحصنة العامة لهذه الدراسات وجود علاقة واضحة بين مدركة الأطفال وبرامج التلميذون. فقد بينت دراسات متعددة أن الأطفال يكتسبون من التلميذون أنماطاً متباينة من السلوك الاجتماعي والأخلاقي، ويقر الأطفال أنفسهم بأنهم يتعلمون سلوكاً اجتماعياً من خلال مشاهدتهم للتلميذون، كذلك بينت بعض الدراسات أن صغار المشاهدين أكثر تأثراً بما يشاهدون من الكبار، فالكبار أكثر قدرة على فهم الجوانب الدراماتيكية (المرحبة)، ولذلك نراهم يحتارون ما يشاهدون وما يريدون أن يتأثروا به. ويكون هذا أكثر وضوحاً في البرامج الترفيهية التي لا تقتصر على نماذج من الاتجاهات والسلوك الاجتماعي وحسب، ولكن يرافها معلومات عن مدى ملاءمتها والدوافع وراءها، والنتائج المترتبة عليها، أما الصغار فيصعب عليهم أن يفرقوا بين الخيال والواقع، أو أن يحددوا مشاعرهم أثناء المشاهدة، وبالرغم من أن المرححة الشائعة أن التلميذون وسيلة تعليمية وبرهية لكن لا يمكن أن نفي ما يكمن

فيه من إمكانيات هائلة قادرة على تعليم الطفل أن يتخذ نماذج السلوك التي يعرض أمامه، وكيف يصبح للتفزيون هذا اللعلم غير النظامي المتاحه التي يرى الطفل العالم من خلالها. تتمثل في شحوص الروايات التفريرية بملاح من القيم الاجتماعية و لأخلاقية يمكن التعرف عليها وحسنها بطرق مختلفة، وبالرغم من أنها أساساً وليدة خيال المؤلف وتصويره الخاص وانتماعه الثقافية إلا أنها في مستوى التحليل العلمي يمكن أن تتلواها بأكثر من منهجية وأكثر من منظور. فمثلاً انتهجت بعض الدراسات تقسيم هذه القيم والخصائص في مجالين الأول متجه بالذات والثاني بالغير، و أمثلة على سمات في المجال الأول: حفظ الذات، والثروة، والشهرة، والمركز و الأمن الذاتي. الخ. والأمثلة على السمات في المجال الثاني العدالة، الحمية، والمثابرة، والأسرة، والوطنية، والإخلاص. الخ

وإذا احقنا بتصنيف كولبيرغ (Kohlberg) لمراحل النمو الخلقي نجد أنها تقترب بطريقة ما من التصنيف السابق، إذ يبدأ الطفل متمحوراً حول ذاته وينقل بتطوره في مراحل يمر إلى الامتثال للسلطة والكرام ومجتمع الأسرة ثم المجتمع المحلي إلى أن تأخذ قيمه أبعادها الإنسانية وصيغها العقلانية ويمكن أن يأخذ التحليل العلمي أبعاداً أكثر شمولية لجوانب الشخصية كما ظهرت في كتابات بعض المؤلفين والباحثين أمثال (كاتل، أريكسون، موري وغيرهم) لكن في الدراسة الحالية يأخذ التحليل العلمي أبعاداً أخرى تتسق بدرجة ما أو تفكير ما يمكن أن تطرحه التوجهات النظرية عند الباحثين في جوانب السلوك الاجتماعي والخلقي، فطبيعة النصوص والشاهد التي تم اختيارها وما تضمنته من بطولات وصراعات فرضت معضلات على نظم التصنيف الذي تم استخلاصه وشاؤده، وكذلك أحد الاعتبارات هوامل أخرى إلى جانب المشاهدة التفريرية يحرص أن لها أثراً على السلوك الاجتماعي و لأخلاق للطفل، أبرزها الأسرة والمدرسة ومعمل عناصر البيئة التي نشأ فيها الطفل بأبعادها الثقافية والاجتماعية

وأمام التنوع الكبير في البرامج التي تعرض لها الطفل الأردني سيما وأن معظم هذه البرامج ليس إنتاجاً محلياً بل هو إنتاج متعدد المصادر مفرجه كثيرة، ومنعد

لصانعي الأساليب ويتخلله عناصر ثقافية من هنا وهناك قد تختلف وتتفق من حيث ما يبثه أو تمنحه من اتجاهات وقيم وأنماط سلوك مما هو في واقع التنمية «الحاص أمام هذا مضيض عاملاً له أهميته ولأنه من قولوه من بحث أثر التلميذ على سلوك الأطفال... وبطراً لتعدد جوانب هذا الموضوع والأبحاث المنطعة به تظل «حاجة قائمة وربما ملحة لمزيد كبير من الدراسات التي يمكن أن يكون لنتائجها أهمية خاصة في احتيلار البرامج التعلّيمية التي يتعرض لها الأطفال ورفقته وتوجيهها في الأطر الأخلاقية التي يقرها المجتمع

وقبل أن ننقل إلى الحديث عن الدراسة التي نحن بصددّها والمنطقة من المرضية نرثية بأن برامج الأطفال المدبجة تؤثر على منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية عند الأطفال مشاهدي هذه البرامج، لا بد لنا من استعراض بعض الدراسات التي تأتي في مجال العلاقة بين النمو المعرفي وعلاقته بالنمو الخلفي، وكذلك بعض الدراسات التي تناولت أثر النمذجة في تعلم السلوك الخلفي، وكذلك أثر بعض المتغيرات كالحس والعمر والبيئة الاقتصادية والاجتماعية سيما وأن هذه الدراسات تشكل واحدة من المخططات التي استندت إليها هذه الدراسة، وقد أشارت بعض هذه الدراسات إلى وجود علاقة بين الحكم الخلفي والسلوك الخلفي والنمو المعرفي والمبيلات المعرفية والتمرة العقلية خاصة للتفكير الناقد، والقدرة على التفكير في الاحتمالات إضافة إلى الذكاء والتحصيل ومستوى التعليم والعمر والبيئة الاجتماعية والثقافية، والتي تشكل وسائل الاتصال المختلفة بما فيها التلميذ أحد روافدها الهامة، إضافة إلى أنماط الشخصية والدافعية، والمبيلات الانشائية و لانجاءات الدينية والقيم المسندة والماهيم والقوانين الأخلاقية وطبيعية المهمة والتربية الأخلاقية. وأشارت الدراسات أيضاً إلى أن عملية النمذجة هي عملية مؤثرة في التربية الأخلاقية وفي تعلم السلوك الخلفي والحكم الخلفي على حد سواء. فمع التطور التكنولوجي أصبحت التماذج المقترحة من خلال الصور والأفلام الكرتونية المنقولة بواسطة وسائل الاتصال واسعة الانتشار تمثل مصدر من مصادر المعلومات، وأصبح التلميذ هو أكثر هذه الوسائل شيوعاً وأهميه في تقديم

المصادح لبي تساهم في عملية التنشئة الاجتماعية والأخلاقية من هنا حاولت هذه الدراسات لبحث في فاعلية هذه الوسيلة في التمدح التفرديونية في كتمسب الاحكام الاخلاقية ومدى تأثيرها في السلوك الاخلاقي كما يعبر عنه الفرد في اوضاع التي تفر مثل هذا السلوك، مستندة إلى منطلقات عدة أولها يتبو بمفهم النمو المعرفي كما يطرحها بعض العلماء المعرفيين مثل بياجية، وثانيها مطلقا تتعلق بمفاهيم النمو الاخلاقي كما يطرحها كوليبرغ، وكيف يربط هذه المفاهيم الاخلاقي بمفاهيم النمو المعرفي، وثالث هذه المنطلقات متمثل في اتجاه نظرية التعلم الاجتبعي المنبثقة في التعلم عن طريق المحاكاة والتمدح كما يطرحها باندورا، وكيف يتعلم الطفل أمثلاً من السلوك بما في ذلك المعتقدات والقيم وأشكال المعرفة المجردة عن طريق المحاكاة وتقليد المصادح، إضافة إلى منطلق رابع وهي الدراسات التي ذكرناها في متن هذه الرسالة وفي محاولة للمواءمة بين هذه المنطلقات جميعها ومعرفةنا بأهمي خبرات الطفولة وتأثيرها على تكوين شخصية الطفل ولراشد معاً نشأت فكرة هذه الدراسة في محاولة للإجابة عن الفرضية الرئيسة وهي:

بمصادح المشاهد التلفزيونية في مرامج الأطفال والتي تحمل اتجاهات وقيم اجتماعية وأخلاقية معينة تؤثر على منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية عند الأطفال مشاهدي هذه البرامج، وللإجابة أيضاً عن الفرضيات الفرعية المنبثقة عنها وهي:

- 1 تأثير نمادج المشاهد إيجابي على نتائج الاختبار البعدي.
2. تأثير نمادج المشاهد سلبي على نتائج الاختبار البعدي.
- 3 تأثير نمادج المشاهد أسي وموقفي وينتهي بلفتهاء المشهد.
- 4 لا تأثير لنمادج المشاهد على قيم لم يطرح صها
- 5 يختلف بأثر نمادج المشاهد حسب متغيرات العمر والجنس، ومستوى تعليم الابوين، ومستوى الدخل.

ومن أجل تحقيق هذا الهدف استخدمت منهجية معينة بني على أساسها تصميم البحث ، واستخدمت فيها تقنيات لها علاقة باختيار المشاهد التلفزيونية ، وطريقة عرضها وإبراز المواقف التي تعبر عن قيم معينة ، واختبرت عدلت من الأطفال مصنفه حسب العمر والحسن والبيئة الثقافية والاقتصادية. أما أدوات الدراسة فتألف من احبارير الاحترار الفيلي/اللعدي واختبار المشاهد الكرتونية المبلجة. وقد تألفت هذه مشاهد من الآتي.

1. المشهد الأول : مقطع من مسلسل الأطفال الكرتوني المدبلج بعنوان "جهني ذات لشمر الأشقر"، يتألف المسلسل من (12) حلقة مدة كل منها نصف ساعة تلفزيونية ، وطول المشهد المقطع (4.36) دقيقة، وهو مأخوذ عن الحلقة الأولى للمسلسل.

2. المشهد الثاني : مقطع من مسلسل الأطفال الكرتوني المدبلج بعنوان (أبطال التلج) ، يتألف المسلسل من (26) حلقة مدة كل منها نصف ساعة تلفزيونية ، وطول المشهد المقطع (9.47) دقيقة ، وهو مأخوذ عن الحلقة الأولى للمسلسل أيضاً.

3. المشهد الثالث : مقطع من مسلسل الأطفال الكرتوني المدبلج بعنوان "البؤساء" ، رائة فكنوز هوجو ، ويتألف المسلسل من (24) حلقة مدة كل منها نصف ساعة تلفزيونية ، وطول المشهد المقطع (11.39) دقيقة وهو مأخوذ عن الحلقة الأولى للمسلسل كالبقية.

وقد تم اختيار هذه المشاهد من مسلسلات أطفال كرتونية مدبلجة إلى العربية بحيث تتوفر فيها مواصفات وشروط معينة مثل:

- أن يعبر المشهد من خلال أحداثه عن قيمة أو قيم ضمنية أو توجهات قيمية يمكن أن يتعلمها الأطفال ويتأثروا بها.

- أن يتضمن ورائع المشهد مبررات صريحة أو ضمنية ترجح قيمة معينة في السياق الذي تمر فيه

- أن تكون اللغة المستخدمة في المشاهد بمردلتها وبراكبيها في مستوى الاستيعاب القوي للأطفال الدراسة.

إن يالغ المشاهد وحدة موضوع شرايط هيها الأحداث وتتكامل في إطار يبر العيمة المستهدفة وتنعج الطفل إلى متابعها

هي مرحلة الاختبار القبلي تم التعرف على منظومة القيم عند الاطصال دون تحديد لمصدرها على اعتراض لها نتاج تأثير متبادل بين مجموعة العوامل الثقافية والأسرية والبيئية التي نشأ فيها الأطفال ، ثم عرضت عليهم المشاهد بكونية المتقاء ، وطبق بعد المشاهدة مباشرة اختبار القيم المتضمنة في المشاهد ، وبعد أربعة أيام طبق عليهم اختبار القيم كاختبار بعدي وقام بالتطبيق فاحص مزهل عمياً في ظروف أقرب ما تكون إلى الضبط التجريبي ، وكان التطبيق بطريقتين فردياً مع الأعمار الصغيرة (الصف الثالث) وجمعياً مع الأعمار الأكبر نوعاً (الصف الرابع حتى الصف السابع) ، واستغرق التطبيق مدة زمنية محددة تراوحت بين (50-80 دقيقة) لجميع الأعمار في الاختبار القبلي وبين (35-45 دقيقة) لجميع الأعمار في اختبار المشاهد وبين (85-78 دقيقة) في الاختبار البعدي وجميع الأعمار كذلك ، ثم عولجت الاختبارات المطبقة بحيث رصد تكرار القيم في العينة الكلية وفي كل مستوى عمري / صفي في الاختبار القبلي واختبار المشاهد والاختبار البعدي وذلك لإجراء المقارنات بينها لمعرفة التغير بين القبلي والبعدي وأيضا بين القبلي واختبار المشاهد ، وبين اختبار المشاهد والبعدي ، وأجريت المقارنات نفسها حسب متغير العمر و جنس ومستوى تعليم الأب روعيت فيه مستويات التقديرات التي اعتمدت في الدراسة وتم تحليل البيانات إحصائياً لتوصل من هذا التحليل إلى تفسير اجتماعي أخلاقي لما تتضمنه من نتائج وقد توصلنا من هذا التحليل الإحصائي إلى تحديد القيم المتضمنة في استجابات المعنوسين والقيم التي ليس لتكرار الاستجابة لها دلالة إحصائية ، وكذلك إلى الحالات العامة للقيم كما تعبر عنها نتائج التحليل العاملي وإلى القيم الأكثر تشعباً (أزرباطاً) بكل مجال وقد لوحظ تشعب كبير بين هذه المجموعات في مر حل بقياس الثلاثة (القبلي والمشاهد والبعدي) ولكنها اختلفت في الترتيب إذ أن

نتائج التحليل العملي رتبت العوامل المستخلصة ترتيباً تفردياً حسب أهمية تبليين التي يصورها ككل عامل، وبالتالي فإن العامل الذي يأخذ الموضحة الأولى يصير لاسمه الأكبر من التبليين وبذلك يأخذ الأهمية الأكبر من العوامل التي تليه، وبسبارة أخرى معكسر لقول أن تأثير المشاهد أحدث تغييراً في ترتيب الأهمية النسبية لهذه العوامل لاسمته لمحالات ومن علمه فبعض هذه العوامل أخذ موقعاً متقدماً في المقياس القبلي وانتقل إلى مواقع متأخرة في اختبار المشاهد والقياس البعدي وحديث العكس في عوامل أخرى كانت في مواقع متأخرة في القياس القبلي وانتقلت إلى مواقع متقدمة في اختبار المشاهد ومن الأمثلة التي كان فيها العامل في موقع متقدم في القياس القبلي وانتقل إلى مواقع متأخرة في اختبار المشاهد والقياس البعدي القيمة 73 (العور لمن يستحق) فقد ساهمت في تحديد العامل رقم 3 (المدالة) بتشجيع بلغ (0.78) ونسبة تبليين للعامل بلغت (3.1) في الاختبار القبلي وساهمت أيضاً في تحديد العامل رقم 18 (الإنصاف و الأمانة) بتشجيع بلغ (0.88) ونسبة تبليين للعامل بلغت (2.8) في اختبار المشاهد وتراجعت في الاختبار البعدي إلى العامل رقم 6 (الامتثال للقوانين والمظام الاجتماعي) وتشجيع بلغ (0.39) ونسبة تبليين للعامل بلغت (2.7) فالمدالة قيمة عامة يمرضها المجتمع والتشقة الأمر به ومن هنا أتى موقعها المتقدم في الاختبار القبلي أما في المشاهد فلم تبرز هذه القيمة بوضوح ومن هنا تأخر ترتيبها إلى العامل 19 ، وربما كان ذلك بسبب بروز قيم أخرى في المشاهد من نوع السرقة المبررة التي قدم بها لاطل لجانح يسي فبالاطمال هما مكانهم غير محاسبين بسبب الجوع الذي يبرر السرقة. وبصاً تأخرت هذه القيمة في الاختبار البعدي بسبب تأثير المشاهد فهاثلت بذلك ترتيباً متأخراً في العامل رقم (8).

ومن الأمثلة التي كان فيها العامل في موقع متأخر في القياس القبلي وانتقل إلى مواقع متقدمة نسبياً في اختبار المشاهد والاختبار البعدي القيمة 44 (عدم قبول لقموه والادلال والمهانة) فقد كانت محددة للعامل رقم 9 (رخص الظلم) من حيث لترتيب وتشجيع بلغ (0.82) وفي موقع متأخر نسبياً ونسبة تبليين للعامل بلغت (2.8) في الاختبار القبلي ومن محددات العامل رقم 4 (الإنصاف و رخص الظلم) وتشجيع بلغ

(0.55) وفي موقع متقدم ويتمية تباين بلغت (73) للعامل في اختبار المشاهد وكذلك ساهمت هذه القيمة في تحديد العامل رقم (3) (العقاب مضموم للمملوك) وتشيع بلغ (0.55) وفي موقع متقدم أيضاً وبسعة سلخ للعامل بلغت (73) في الاختبار البعدي.

وقد احتل رخص الظلم موقماً متأخراً نوعاً ما في الاختبار القبلي في العامل (9) وسدو أنه كلى لهذه القيمة أهمية متوازنة مع قيم أخرى كثيرة في حدة لظلم، لكن يكون «المشاهد» نصبت مواقف متعددة فيها رخص الظلم (معها رخص ظلم كوريت من قبل العقلة التي تعيش معها على سبيل المثال) فكان هذه المشاهد وادت من أهمه هذه القيمة وادت إلى نقلها إلى مواقع متقدمة في العامل (4) في اختبار المشاهد والعمل (3) في الاختبار البعدي وهي مواقع متقدمة نوعاً وأشرنا أيضاً إلى التكرارات والتكرارات النسبية في القيمة الكلية للأفراد الذين استجابوا لمواقف المتعلقة بتقييم المتصمة في المشاهد وكان في هذا تفسيراً للجانب الاجتماعي والأخلاقي المتعلق بالفرضية الرئيسة في الدراسة وهو عن الأثر المباشر لمشاهدة برامج لأطصال على المنظومة الاجتماعية والأخلاقية القيمة ضد مجموعة من الأعمال تعرضوا لهذه البرامج ودرجة تقبلهم للقيم والاتجاهات والمعتقدات والأفكار الاجتماعية والأخلاقية المتمثلة فيها وهذه الفرضية هي المحور الرئيس في هذه الدراسة والتي استقت عنها فرضيات فرعية أخرى دكرناها تفصيلاً في متن هذه الدراسة وأجبنا عنها في فصل النتائج، وشرحنا نتائجها ودلالاتها الاجتماعية والأخلاقية في فصل مناقشة النتائج وذلك من خلال الإشارة إلى التأثير العام للمشاهدات على المينة الحكيمة عن طريق المقارنة بين التكرار النسبي للفهم والدلالة الاجتماعية الأخلاقية القيمة لهذا التكرار في القياس القبلي واختبار المشاهد والقياس البعدي، وأشرنا إلى أن هذا التأثير قد يكون إيجابياً أو سلبياً على نتائج الاختبار البعدي أو موقعياً ظهر في اختبار المشاهد ولم يظهر في الاختبار البعدي أو أن مشاهد لا تأثير لها على قيم لم تطرح فيها وبذلك لم تؤثر سلباً أو إيجاباً على نتائج لاختبار البعدي، وهذا يجب على الفرضيات الفرعية الأربع التي طرحت على شكل سئلة حاولنا في دراستنا هذه الإجابة عليها والمحقق من صحتها، وقد تمتك

لحالة التي كان تأثير المشاهد فيها إيجابياً على نتائج الاختبار البعدي بعدد من القيم (14 قيمة) منها.

القيمة (10) الحياء والحفاظ على غيرها هي الأهم: قبلي 14، مشاهد 90، بعدي 42

القيمة (28) الشعور بالمسؤولية تجاه الغير: قبلي 18، مشاهد 38، بعدي 36

ويمكن أن يُعزى هذا الأثر الإيجابي الذي ظهر واضحاً في الاختبار البعدي إلى أن مشاهد التلفزيونية قد أبرزت هذه القيم بشكل واضح ومؤثر

وقد تمثلت الحالة التي كان تأثير المشاهد فيها سلبياً على نتائج الاختبار البعدي وعددها (19 قيمة) منها

- القيمة (1) التفريق والفور قبلي 79، مشاهد 45، بعدي 47

القيمة (14) التكذيب البهر قبلي 19، مشاهد 5، بعدي 4

ويمكن أن يُعزى هذا الأثر السلبى إلى أن المشاهد التلفزيونية لم تبرز هذه القيم (المذكورة أعلاه) بشكل فعال أو أبرزت قيماً مناقضة لها بقوة، مما أدى إلى انخفاض بروزها في نتائج الاختبار البعدي عما كانت عليه سابقاً في الاختبار القبلي

وفي الحالة التي كان تأثير المشاهد فيها ائياً وموقفها فقد تمثلت في مجموعة من القيم بلغ عددها (34 قيمة) من نوع:

- القيمة (23) سرقة سرقة بالحاجة قبلي 19، مشاهد 29، بعدي 8.

- القيمة (28) تقبل الإهانة في سبيل العيش قبلي صفر، مشاهد 23، بعدي 1

- القيمة (47) عمل الحير مقبول ولو فيه معالفة. قبلي 1، مشاهد 22،

بعدي 1

ويمكن أن يُعزى الأثر الموقفي إلى أن القيم البارزة عرضتها المشاهد المعروضة أمام الأبطال فرصاً موقفاً وموقفياً وبمعترض لأنها لا تمثل قيماً عامة لها صفة الديمومة كالقيمة 28 (تقبل الإهانة في سبيل العيش) أو القيمة 23 (السرقة المبررة) على سبيل المثال لا الحصر

وفي الحالة التي لم يظهر فيها تأثير للمشاهد على نتائج الاختبار البعدي لا سيما ولا إيجاباً، والبالغ عندها (13 قيمة) من نوع:

القيمة (5) الانتماء الأسري وطلعة الوالدين، قبلي 29، مشاهد 21، بعدي 29

القيمة (57) تحميل المسؤولية للأهل ليتصرفوا قبلي 36، مشاهد 5، بعدي 30

فيمكن القول هنا أن المشاهد لم تتضمن مواقف ذات صلة بمش هذه القيمة مثل ما هو الحال في القيمة رقم 57 (تحميل المسؤولية للأهل ليتصرفوا) أو أن هذه القيم ذات طبيعة واسعة بحكم التنشئة الأسرية والاجتماعية كما هو الحال في القيمة رقم 5 (الانتماء الأسري وطلعة الوالدين).

وسواء أكان تأثير المشاهد التلفزيونية على ترتيب القيم من حيث الانتقال من موقع من مواقع متقدمة في القياس القبلي إلى مواقع متأخرة في اختبار المشاهد والقياس البعدي أو حدث العكس في عوامل أخرى كانت في مواقع متأخرة في القياس القبلي وانتقلت إلى مواقع متقدمة في اختبار المشاهد والقياس البعدي فإن لمشاهد التلفزيونية والنملاذج التي تحتويها أثر في هذا الانتقال ولها أيضاً أثر في تحديد طبيعة العامل من حيث ترتيبه وسببه ما يفسره من التباين في مراحل القياس الثلاثة (قبلي والمشاهد والبعدي) وقد أشرنا إلى أمثلة متعددة عن ذلك في صفحات سابقة، وفي هذا إجابة لمرصية دراستنا الرئيسية من أن المشاهد التلفزيونية التي يراها الطفل سبغة بالنملاذج المتفجرة أثار على المنظومة القيمية عنده بها فهي من معتقدات أخلاقية وأفكار قيمية، لتصبح هذه المعتقدات والأفكار جزء من منظومته الشخصية، وسواء أكان هذا التأثير للمشاهد التلفزيونية على منظومة قيم كما ظهرت في القياس البعدي، من حيث أن هذا التأثير كان إيجابياً في بعض القيم، وسلبياً في بعضها الآخر، وكان محفزاً في اختبار المشاهد وظاهراً في نتائج لقياس البعدي في عدد آخر من القيم، وأتياً موقفياً بدور المشهد أو الموقف، فإن في هذا إجابة لمرصيات الدراسة الثلاثة المنبثقة عن المرصية الرئيسية في هذه الدراسة من أن تأثير المشاهد المتفجرة إما أن يكون إيجابياً على منظومة قيمية عند الطفل بما فيها من معتقدات اجتماعية أخلاقية وأفكار قيمية أو سلبياً

أو اسياً مرتبطاً بالموقف الذي يؤديه التمدج وينتهي برؤى لشخص أو الموقف إضافة إلى أن هؤلاء عددٌ يسيرٌ من المشاهد لم يؤثر سلباً أو إيجاباً، وبقيت نتائج لميسين لميسي و سعادى متطوِّمة في عدد محدود جداً من القيم وفي هذا إجابة لفرصيه الفرعية الرابعة المطروحة في هذه الدراسة من أنه لا تأثير للمشاهد على قيم لم تطرح فيها، إلا أن هذه النتائج في مجملها تشير إلى أثر المشاهد التلفزيونية و النماذج التي يحسنها الموقف فيها تشير إلى أن لهذه الشخصيات والأبطال أثرٌ في المنظومة القيمية عند الأطفال هذه الدراسة بما فيها من معتقدات وأفكار اجتماعية وأخلاقية مهمة وتتنسق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة والتي ذكرنا عدداً منها في صفحات هذه الدراسة ومنها:

دراسة بانسورا وروس وروس (Bandura and Ross and Ross, 1963).

- دراسة بانسورا وماكدونالد (Bandura and McDonald, 1963)

التي أكدت في مجملها أن عملية النمذجة هي عملية مؤثرة في التربية الأخلاقية وفي تعلم الحكم والسلوك الأخلاقي على حد سواء، وهذا يشير إلى أن النماذج المنشورة بواسطة وسائل الاتصال تساهم مساهمة كبيرة في عملية لتشكيل الاجتماعية والأخلاقية عند الأطفال وكذلك أوضحنا في فصل النتائج وفصل مناقشة لدلالات الاجتماعية الأخلاقية المنبثقة عن مناقشتنا لهذه النتائج لإجابة عن لفرصية الخامسة الفرعية والمتعلقة بأثر المشاهد التلفزيونية على منظومة لقيم حسب متغيرات تناولتها الدراسة، من نوع العمر، ومستوى الدخل، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم والجنس، فقد بينت النتائج أهمية عامل العمر والصف المدرسي في الاستجابة لهذا المؤثر، وكذلك بينت الدراسة أهمية العامل الاقتصادي المحدد، بمستوى الدخل في الاستجابة لتأثير هذه المشاهد، إضافة إلى نوع البيئة الثقافية متعددة بمستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم وأهميتها في الاستجابة لتأثير لمشاهد التلفزيونية، وإن كان مستوى تعليم الأب أوضح أثراً من مستوى تعليم الأم، أما التمييز الأخير هنا والمتعلق بالعروق بين الجنسين، فقد أشكلت الدراسة إلى وجود

فروق غير واضحة تعاملاً في درجه الاستجابة لتأثير المشاهد التلفزيونية على المنظومة
السمية للأطفال عينة الدراسة.

وقد استشهد في متن الرسالة بأعمال من الصيم المتعلقة بهذه البند وأسأل أن
تكون من دراستنا هذه قد أضفتنا جديداً لأهمية التلفزيون والتماذج التي يعرضها
بعد احتويه من مضمون روائية وأدول يذيعها الممثلون من خلال مجموعة المؤثرات في
الحركة والشفة والأسلوب والموقف والتي تتألف مع بعضها بعضاً في المشهد الواحد
مبيرة إيجابية سلوك أو قيمة اجتماعية وأخلاقية معينة وسلبيات سلوك أخرى يدير
قيمة اجتماعية وأخلاقية أخرى معاكسة وأسأل بأن تكون قد أضفت جديداً إلى
الدراسات السابقة في هذا المجال خاصة وأن الطفل معرض التأثير بما يعرض عليه من
مشاهد، خاصة في البرامج التلفزيونية الموجهة له والتي ينتج عنها تعلم ومحاكاة
لأنماط السلوك الاجتماعي الأخلاقي الفعلي المختلف في المشاهد المعروضة عليه
فالتلفزيون هو النافذة التي يرى الطفل العالم من خلالها وقد حاولنا في دراستنا هذه
إبراز دوره كمؤثر هام في تشكيل المنظومة الاجتماعية والأخلاقية عند الطفل
لأردني موضوع دراستنا هذه.

وكذلك نشير إلى أن هذا النوع من البحوث التجريبية يهدد كمؤشر ويبقى
المجال مفتوحاً للمزيد من الدراسات التجريبية الأكثر شمولاً والتي توظف النموذج
التفريدي كاستراتيجية لبيان المنظومة القيمية عند الأطفال، وتقترح الدراسة
كذلك إجراء هذا النوع من الدراسات في ميئات لها اثرها على السلوك الاجتماعي
و الأخلاقي عند وأدورها البيئة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية باعتبارها عوامل
مؤثرة في تشكيل الفعل الشخصي والاجتماعي والأخلاقي على حد سواء

الملاحق

ملحق رقم (1): الاختيار المبلي / البعدي

الاسم:			
الجنس:			
العنوان:			
تاريخ الميلاد:	يوم	شهر	سنة
تاريخ الاختبار:	يوم	شهر	سنة
العمر:			
دخل الأسرة الشهري:			
مواقع السكن:			
عمل الأب:			
عمل الأم:			
مستوى تعليم الأب:			
مستوى تعليم الأم:			

أخي الطالب

يهدف هذا الاختبار المتكون من 11 سؤال إلى التعرف على لقو عدد الأخلاقية التي تسند إليها في محاكاة المواقف والأحداث اليومية التي تمر بها ، والمطلوب منك أن تقرأ هذه المواقف بعين، وأن تتفهمها جيداً وأن تحيب عن الأسئلة التي تليها وأن توصلح سبب اختيارك لهذه الإجابة

فقرات الاختيار:

1- اشتركت في سباق الضاحية وكنت في المقدمة قريباً من خط النهاية، لكن قبل ما تصل إلى خط النهاية، انحلت ظملاً صغيراً يركض باتجاه شارع مزدحم بالمسيارات، فستطيع ان تستمر في السباق وتكون الفائز وتكسب جائزة لكن يمكن الطفل يتعرض لحادث سيارة، شو تعمل؟

- تستمر في السباق

- تقبض الظلم

- أي حل آخر

لنفس

2- يأتي ضيوف إلى بيتكم، يطلب أبوك منك أن تساعد في استقبالهم بتقديم الماء والقهوة وغير ذلك وفي الوقت نفسه يأتي رفاقك ويطلبون منك أن تذهب معهم لمشاركتهم في لعبة تحبها كثيراً هل تبقى في البيت تساعد أباك وتغوث عليك الأصدقاء واللعب أم تذهب مع أصدقائك للاستمتاع باللعب وتغوث عليك مساعدة أبوك شو تعمل؟

- تبقى في البيت وتساعد أباك

- تذهب مع أصدقائك للاستمتاع باللعب

- أي حل آخر

لنفس

3- جندي يحارب مع رفاقه في معركة يشاهد الجندي العدو يقترب منه كثير الجندي معه فتيلة يستطيع أن يهجم على العدو ويفجر القنبلة فيهم لكن هو يهوت وينفذ رفاقه، ويستطيع الجندي أن يهرب ويحس نفسه لكن رفاقه يتعرضون للموت، هل يهجم ويضحي بنفسه ويهجم رفاقه، أم يهرب ويعرض رفاقه للموت؟ شو يعمل الجندي؟

- يهجم ويضحي بنفسه

- يهرب ويعرض رفاقه للموت

- أي حل آخر

ليش ؟؟؟؟

4- لك صديق يجلس إلى جانبك، شاهدت الصديق يسحب ديناراً من حيب الطالب والجالس أمامك ولا أحد يراه عرك الطالب فحسب حيبه ولم يحد لدينار فتهمك أنت بسرقة الدينار، هل نخبر الطالب أن صديقك هو الذي سرق الدينار هو عمل منك الصديق ونخسر صداقته، أم تقول للطالب أنك لست من سرق الدينار وتخفي ما فعل صديقك ويمكن أن تتصادق مع الطالب، أم تلجأ للهيئة فتقول للطالب أنه أسقط الدينار بدون أن يدري وعليه أن يبحث عنه فتغطي على صاحبك وتحاول أن تنجو بنفسك ماذا تفعل؟

- نخبر الطالب أن صديقك هو الذي سرق الدينار ونحصر صداقته.

تقول أنك لست من سرق الدينار ونحفي ما فعل صديقك.

- تلجأ للهيئة فتقول للطالب أنه أسقط الدينار دون أن يدري.

- أي حل آخر

ليش ؟؟؟؟؟؟؟؟؟

5 أعدت المدرسة لطلبتها عن برنامج تطوعي لتخليف المساحات المحيطة بالمدرسة، مقابل هدية أو مكافأة مالية أو مقابل كلمة شكر وتقدير للمطوع في الإذاعة المدرسية وتعلق اسمه على لوحة الشرف في المدرسة، فإذا تطوعت في هذا العمل ماذا تختار؟ الهدية أو المكافأة أو إعلان اسمك في الإذاعة المدرسية ولوحة الشرف

- هدية أو مكافأة مالية

- إذاعة مدرسية ولوحة شرف

- أي حل آخر ...

ليش ؟؟؟

6 أصبحت أحتك تجيد الرسم واحتاجت علبة ألوان ما معها ثمنها أعطاك

«سوك مصطري تشتري لعبة أو كرة تلعب بها، هل تشتري بمصطريك محبة ألوان لأحلك حتى ترسم صيها أو تفضل أن تشتري لتفعلك لعبة أو كرة تلعب فيها؟

اشتري عفة ألوان لأختي.

- اشتري كرة ألص فيها

- أي حل آخر

نيس ٩٩٩٩

7- وأنت تسير في الشارع رأيت حاوية نقليات فيها ورق يحترق بالقرب من أحد البيوت المجاورة، ولم يكن في المنطقة أحد غيرك، هل تبليج أهل البيت لمجاور عن الحريق في الحاوية حتى يحترسوا ويظعنوها أم ترجع لبيتك ونحبر أهلك ليتصلوا بالدفاع المدني وتستمر بعدها في سيرك، أم تستمر في سيرك وترك الأمر لفيرك ليرى الحاوية ويبلغ عنها

أبلغ أهل البيت المحاور.

- أبلغ أهلي وأتابع السير

- أترك الأمر لفيرك ليتصرف

- أي حل آخر

نيس ٩٩٩

8 لم يبق ماء في حزان بيتك بسبب تسرب في الخززان، الحنمية الرئيسية الآتية من بلدية مقطوعة وستأتي المياه عنها في اليوم التالي حسب برنامج ضخ المياه في المنطقة، جيرانك مسافرون وخزائهم الملاصق لحزانك على السطح مليء بالمياه، هل تأخذ ماء من حزان الجيران أم تفضل أن تطلب من أهلك أن يشعروا ماء من التتصكات المسؤولة عن ذلك أم ماذا؟

- تأخذ ماء من حزان الجيران.

نحبر أهلك ليشعروا ماء من التتصكات

- أي حل آخر ...

نيس ٩٩٩

9- اشتركت في سباق للدراجات في يوم النشاط الرياضي في المدرسة من يمور في سباق يحصل على جائزة وسطي (10) علامات زيادة، وأنت مطلق رأيت واحدا من أعضاء الفريق الفاضل قد أصيب ووقع عن دراجته، هل تتوقف مساعدته وتتغطل عن السباق أم تستمر في السباق وتترك لغيرك أن يساعد أم أي حل آخر تراه مناسباً؟

- أنوقف عن السباق وأساعد.

أستمر في السباق وأترك لغيري مساعدته.

- أي حل آخر

ليش ٩٩٩

10- ترصدت طابقتك أمام بيتك، شاهدت ابن الحيران يأخذها ويحبها، طلبت منه أن يعيدها لك رفض أرجاعها بحجة أنه وجدها في الشارع، ماذا تفعل؟ تستعمل معه العنف حتى يعيدها لك، أم تبلغ أباه وأمه وتطلب منهم إعادة الطالبة، أم تطلب من أبيك وأمك أن يتحدثوا إلى أهله لأرجاعها، أم تسمح له وتغض النظر.

- أستعمل معه العنف حتى يعيدها

- أبلغ أباه وأمه وأطلب منهم إعادة الطالبة.

- أسمح له وأغض النظر

- أي حل آخر ..

ليش ٩٩٩

11- من هو البطل؟

- هل الشخص الذي عنده جسم قوي وما حدا يقدّر له بطل؟

نعم لا

ليش ٩٩٩

هل الجندي الذي في المعركة الذي هجم على دبابات العدو بفضلته ومات أثناء الهجوم بطل؟

نعم لا

ليس ٩٩٩

- هل الشخص الذي يعمى من صوت الأغناء يشغلونه من دور ما حدا
يمسكه أو يشوقه بطل؟

نعم لا

ليس ٩٩٩

- هل القائد الذي يحارب مع جنوده في معركة وشاف أنه صار هو وجنوده
في خطر فامرهم بالانصياع حتى يتجو بطل؟

نعم لا

ليس ٩٩٩

- هل الشخص الذي يكون رئيس عصابة والناس يتحاف منه وماحدا
بخالعه بطل؟

نعم لا

ليس ٩٩٩

- هل الشخص الذي يساعد الفقراء والمظلومين بطل؟

نعم لا

ليس ٩٩٩

هل الطبيب الذي اكتشف دواء ييشفي من أحد الأمراض بطل؟

نعم لا

ليس ٩٩٩

هل انلي بمر بلعبة رياضية ويحصل على جائزه أو كأس أو ميد ليه بطل؟

نعم لا

ليس ٩٩٩

هذه المشاهد المتضمنة في اختبار المشاهد (ملحق رقم 2) تشكل مواقف يمكن أن يثار بها الطفل ويظهر تأثيره على شكل استجابة تعبر عن مدى تقبله للقيم المتضمنة في هذه المشاهد. وقد تم اختبار المواقف المتضمنة في هذه المشاهد بحيث تستثير مواقف ذات صلة بمجموعة من القيم التي استهدفت الدراسة بقصى مدى تأثير الملل بها، وإلى أية درجة يعبر هذا التأثير عن المصريات المطروحة في الدراسة التي سبق أن عرضناها بشيء من التفصيل.

ملحق رقم (2): اختبار المشاهد الكرتونية المدبلجة

الاسم:

الجنس:

تصنف:

تاريخ الميلاد: يوم شهر سنة

تاريخ الاختبار: يوم شهر سنة

العمر:

دخل الأسرة الشهري:

موقع السكن:

عمل الأب:

عمل الأم:

مستوى تعليم الأب:

مستوى تعليم الأم:

عن طريق الطالب:

نعرض عليك ثلاثة مشاهد من البرامج الكرتونية المدبلجة، لكل مشهد يمثل موقفاً حياتياً يواجه فيه أبطال المشهد اختبارات متعددة، لتحقيق الأهداف، فلي المشاهد عدة أسئلة من رأيك في سلوك الأبطال، شاهد هذه المقترحات واستمع للشرح ثم حاول أن تجيب عن الأسئلة التالية باختيار نعم أو لا ثم أوضح لماذا اخترت هذه الإجابة

1) مشهد من مسلسل الأطفال الكرتوني المبلج:

جيني وبس الشعر الأشقر:

في هذه القصة نشاهد بنتاً اسمها جيني تركب حصانها وتسير في مرعى أبيها .. نشاهد كمل طملاً صغيراً اسمه بيالي يسرق أكواز الذرة من ليرة من المزرعة .. وعندما تراه جيني بحلول الطفل الهرب، تطلب منه جيني التوقف فلا يرد عليها .. ترمي عليه جيني حبلًا وتمسكه به فيتوقف عصباً عنه .. تسأله جيني ليش يسرق أكواز الذرة من مزرعة أبيها ؟! .. يجيبها بيبي بأنه يتعب طول النهار .. ولا يجد ما يسد به جوعه .. تسأله جيني أين يعيش يجيبها بيبي بأنه يعيش في المدرسة الداخلية يشتغل وينام بها .. في هذا الوقت تبحث معلمة المدرسة عن بيالي في الساحة ولا تجده .. أثناء البحث يدخل بيالي ووراء جيني إلى ساحة المدرسة ويقترب من المعلمة .. تحانق المعلمة لأنه تعيب .. يقول لها بيبي بأن معه ضيوف .. تلاحظ المعلمة جيني واقفة فتعجبها لأن بها رجن معروف في المنطقة .. تسأل جيني المعلمة إذا كان كلام بيالي صادق وأنه لا يحصل على طعام كاف يسد به جوعه تحيرها المعلمة بأن كلام بيالي غير صحيح فتطلب من طفلتين أن يذهبا معها .. في الأول تتردد الطفستان ويسكتوا ثم تظهر المعلمة فيهروا رأسهم موافقين معها .. يظهر أن جيني ما صدقت كلام المعلمة التي سمعته عن بيالي .. وحسنت أن بيالي ما كان يكذب .. وتطلب جيني من المعلمة أنها تسامحه .. ويكون مع جيني سلة فيها أكواز الذرة تنطليها للأطفال .. يأخذها الأطفال فرحانين .. تفتخر المعلمة من جيني وتشكرها

♦ الأسئلة:

1 هل توافق أن يسرق الطفل بيالي أكواز الذرة؟

لا

نعم

ليش؟

2- لو كنت مكلن جيئي هل ستقلب بيللي لأنه سرق آكوار الذرة من مررعة أبيها؟

نعم لا

ليش؟

3- لما سألت جيهي المعلمة عن بيللي أخبرتها أن بيللي بيكذب وكلامه غير صحيح وأنه لا يتعب ولا يخرج ... هل توافق المعلمة في كذبها أمام جيهي؟

نعم لا

ليش؟

4- لما اتهمت المعلمة بيللي بالكذب سألت الأطفال اللي معاه لو كنت واحداً من الأطفال بتوافق المعلمة على أن بيللي كذاب؟

نعم لا

ليش؟

5- أخذت جيهي الذرة وورعنها على الأطفال، أما كلن من الأفضل أن تستأذن جيهي والدها لأنه صاحب المزرعة؟

نعم لا

ليش؟

6- هل تعتقد أن جيهي بطلة القصة؟

نعم لا

ليش؟

2) مشهد من مسلسل الأطفال الكرتوني المبلج

ابطال التزلج:

المسؤولون عن الألعاب الأولمبية نظموا سباقاً بين فريقين لنقل الشعلة الأولمبية إلى مكان المرض، الفريق الأول مكون من بيير ورفيقه والفريق الثاني مكون من هيربرت ورفيقته .. فريق بيير يحاول الوصول بالشعلة بطريقة تعتمد على المهارة والسرعة في التزلج .. فريق هيربرت يحاول بعمل فريق بيير على الطريق علشان ما يوصلوا قبلهم .. اللي بيوصل أول يحصل على ميدالية ويصنف له الجمهور .. بتيجي مباراة حاسنة فيها أشخاص يسلّموا كس فريق شعلة .. يبدأ الفريق السابق بالتزلج على الجليد .. كل فريق حامل شعلة .. لكن كل الطريق كان فريق هيربرت يحاول أن يقوم بأعمال حتى يفوق فريق بيير وأعمال التمرير هذه كثيرة ومتنوعة رح تشوفوها بالمشاهد اللي رح تعرض عليكم .. لكن بالأخر يتقلب فريق بيير على كل المشاكل اللي بيحصلها لهم فريق هيربرت .. ويحصل فريق بيير قبل فريق هيربرت إلى مكان المرض ويسلموا الشعلة ويحصلوا على الميدالية ويصنف لهم الجمهور ويحببهم.

الأسئلة:

1 إذا كنت في سباق والمثير يحصل على جائزة قيمة جداً هل تعرض المتسابق الثاني للخطر إذا خفت أنه يفوز ويحصل على الجائزة القيمة؟

نعم لا

ليش؟

2 إذا كان هناك سباق ممكن يعرضك للخطر هل تتوافق أنك تشترك فيه؟

نعم لا

ليش؟

3- شاهدت ليزا رفقها بيير يمسك في الحفرة وتطير من يده الشعلة إلى مكان قريب منه هل كان لارم أنه ليزا تلتقط الشعلة وتترك بيير ويستمر في السباق ولا تتقدم من الحفرة وتأخر في السباق؟

نعم لا

ليش؟

4- شاهدت أن هيربرت ترك زميلته مصابه هل توافق أنه يتركها ويستمر في السباق ولا كان لارم يظل معها ويبالجها؟

نعم لا

ليش؟

5- رقيقة هيربرت طلبت من بيير إنقاذ زميلها ، لو كان هيربرت محتاجاً فعلاً لمساعدة هل توافق أن بيير يتوقف ويتقدم ولا كان لارم يتركه ويستمر في السباق؟

نعم لا

ليش؟

6- شاهدت هيربرت وهو يرمي الشعلة التي حطمتها من يد ليزا لما تحاصر من بيير وليزا لو حكمت أنت مكان هيربرت هل توافق أن ترمي الشعلة بعيد وما حدا بفور ولا الشعلة توصل؟

نعم لا

ليش؟

7- هل تعتبر فريق بيير أبطال هذه القصة؟

نعم لا

ليش؟

(3) مشهد من مسلسل الأطفال الكرتوني المبالغ

البؤساء:

كوزيت فتاة صغيرة تعيش عند عائلة مكونة من أب وأم ولهما ابن من عمر كوزيت . أم كوزيت تعيش في مكان آخر وتعمل طوال النهار ولا تتمكن من العناية بأنفسها ككوزيت . علشان هيك وضعت نفسها عند هذه العائلة لتعتني بها مقابل أنها تدفع لهم مبلغاً شهرياً من المال . هذه العائلة الأم والاب والابن تشغل كوزيت كخادمة تظلم البيت وتحصر الأكل ويشترى الأعراض . رح تشوفوا في هذا الملم كوزيت تسير في الطريق والجو بارد ولج لتشتري الخبز من الدكان وبعد أن تشتري الخبز وتدفع ثمنه تعطىها صاحبة الدكان عطيرة فمها لتسند جوعها بها . تكون في المكان سيدة تتحدث معها صاحبة الدكان وتقول لها أن كوزيت فتاة طيبة وأن أمها تدفع عنها نقود إلى العائلة التي تعيش معها . لكن يظهر عليها أنها بحيلة من فئة المدء . تسير كوزيت إلى البيت حامله الرغيم في الرد والثلج وأثناء عودتها في الطريق . يلتقي كلب صغيراً يلحق بها . تعطيه كوزيت العطيرة فيأكلها ويركض وراءه وتحاول منعه من اللحاق بها لكنه لا يرد عليها ويستمر في الركض وره تدخل كوزيت ساحة البيت ورائها الكلب الصغيره تتوجه إلى الإسفل وتترك الكلب فيه وتطلب منه أن لا يتحرك ولا يطلع صوت حتى لا يسمعه أهل البيت ويعلقوها لأنها أدخلته بدون علمهم . تدخل كوزيت البيت وتكون العائلة حول مائدة الطعام . تصرخ البنت تريد طعاماً . تضع كوزيت الخبز على المائدة . وتحضر الطعام للأب والأم وهم يصرخون عليها تصيحك الأم وتصرخ عليها وتسالها أين مافي النقود . تضع كوزيت النقود أمام الأم . يطرئ الباب رجل ومعه حصان يهرج . يطلب ملبأماً ومساباً له ولحصانه . يبدو من مظهر الرجل أنه غني . ومن كيم النقود الذي شاهده الأب والأم سأكبون أنه غني . ومن كلامه يعرفوا أنه وحيد . ويتمق الأب والأم على قتله وهو يقيم وأخذ نقوده منه . تعرف كوزيت بالخطه وتحاول إقناع الرجل وستشاهدون في الفلم كيف تم إقناعه يعرف الأب والأم أن

كوريت هي التي أنقذت الرجل وأنها وصغت لهم الصليبون على العرج حتى
ينرحقوا ولا يتمكنوا من قتله ويعاقبون كوريت.

♦ الأسئلة:

1 هل تعب كوريت أثناء مظلومته؟

نعم لا

ليش؟

2- كوريت تعيش مع هذه العائلة ... هل توافق على أن تعمل كوريت في هذه
لعائلة كخادمة؟

نعم لا

ليش؟

3- لبيتان تصور خلى ونصحكس على كوريت وتأمرانها بإحضار الطعام
وأشياء أخرى ... هل يجب على كوريت أن تطيع البستين بدون أن ترد عليهم
(بدون أي تذمر)؟

نعم لا

ليش؟

4- لو كنت مكان كوريت، وتعرف أنك ستعاقب على إلقاء الرجل لقريب
هل تنفذه من مؤامرة الأم والأب عليه؟

نعم لا

ليش؟

5- كوريت كانت جائعة عندما أعطتها صاحبة الدكان المطيرة لو كنت
مكانها وأب جائع هل تعطى المطيرة للكلب؟

نعم لا

ليش؟

6- لو كنت مكان كوزيت وأمالك بعيدة ولا تستطيع الاعتناء بك (تدير بالها عليك) هل تقبل أن تعيش مع هذه العلاقة مثل كوزيت؟

نعم لا

ليس؟

7- هل توافق أن يسولي (ياخذ) الأب والأم المال من الشخص الغريب؟

نعم لا

ليس؟

8- هل تعتبر كوزيت بعائلة هذه القصة؟

نعم لا

ليس؟

وقد تم استخلاص معايير لتعطيل الجير امج وبناء نظام تعطيل استنادا إلى هذه المعايير وحتى تنظيم عملية التحليل تم حصر القيم القضيمة أو التوقيع ان قاضيها استجابات المفوضين للمواقف التي يطرحها الاختبار القملي، الجندى، والاختبار للشاهد ويتضمن الملحق رقم (3) قائمة بهذه القيم مرقمة من (1-98).

وقد وصلت القيم التي كانت الاستجابة لها بنسبة تقل الحد الأدنى لأحد العينات وتتحقق لها دلالة الإحصائية في مستوى 0.05 وذلك باستخدام الإحصائي $Z(7)$ لدلالة النسبة ونتيجة للتطبيق هذا الإحصائي تبين أن نسبة 0.08 أو أقل ليس لها دلالة إحصائية بمستوى 0.05 في عينة الدراسة وقد تشير إلى هذه المقروءة بالإشارة (-) على ملحق القيم رقم (3). وهناك عدد محدود جدا من القيم التي كلن تكررها في قياسين متبذبا جدا (دون مستوى الدلالة) (بين 0.09 إلى 0.011) وقد تشير لها بالإشارة (--) واعتبرت هذه المقروءة غير ذات دلالة ولها لا تؤلف مكونات أساسية في منظومة القيم عند أفراد العينة.

ملحق رقم (3) : القيم أو التوجهات القيمية

التي اظهرها التطبيق للاختبارات الثلاثة : القبلي، والمشاهد، والبعدي،

- | | |
|---|--|
| # | 1. تقدير التموق والقور |
| # | 2. التضحية بالنفس للرفاق |
| # | 3. لعبية - التسامح |
| # | 4. السعي للمنفعة |
| | 5. الانتماء الأسري وطلاعة الوالدين |
| | 6. الإيمان بالمساواة بين الناس |
| # | 7. اعتماد الأنانية وحس الذات |
| # | 8. إثارة وتفضيل الآخر على النفس |
| | 9. الانتماء للمجتمع |
| # | 10. تقدير أهمية المحافظة على الحياة |
| # | 11. اعتماد الصديق بغض النظر عن النتائج |
| # | 12. تقدير الأمانة |
| # | 13. المحافظة على الأصدقاء وتجنب الأذى |
| # | 14. تبرير الكذب |
| # | 15. توحى السلامة وتجنب الأذى والخطر |
| # | 16. لتوجه للحكمة وحسن العظمى من المأزق والمواقف الحرجة |
| | 17. تقدير المكافأة المادية |
| | 18. تقدير المكافأة المعنوية |
| | 19. تقدير التضحية للقريب الحميم |

20. لسعي لكسب ود الأصدقاء وطلعه الوالدين معا
21. المحافظة على البيئة والسلامة العامة.
22. اتوجه نحو اللامبالاة والاستهتار
- # 23. إجارة السرقة المبررة بالحاجة
24. إجارة السرقة المبررة بعدم الكشف.
- # 25. لرعية في المساعدة وحس التفوق والفوز معا.
- # 26. التعاطف مع الأصدقاء ومساعدتهم.
27. حب التملك والاستحوذ
- # 28. تقبل الإهانة في سبيل العيش.
- # 29. الشعور بالمسؤولية تجاه الغير
- # 30. التعاطف مع الحيوان الأليف.
- # 31. عدم قبول الظلم.
32. الامتناع عما هو مرفوض اجتماعياً
- # 33. حب المحاطرة.
34. السرقة غير المبررة.
35. السرقة عبر مقبولة دينياً
- # 36. المسئلة والاستكانة بسبب الضعف.
37. التحلي بالحيلة والحسنة
- # 38. التحلي بالشجاعة والكبرامة والاعتزاز
- # 39. المحافظة على الحياة وتجنب الأذى
40. لطاعة والاعصار والاحترام لصاحب السلطة والكبير

* اليم الذي ليس له دالة إحصائية مشار إليها بالإشارة () والقيم التي كان تكرارها متدنياً في قياسين واعبر عن ذلك دالة مشار إليها بالإشارة ()

- # 41 الحرص على أخلاقية الفوز.
- # 42 تقدير القوة والسيطرة.
- 43 الاتجاه نحو التواضع والبساطة.
- # 44 عدم قبول القسوة والإدلال والمهانة.
- # 45 الإنسانية وحمل الخير للطفولة.
46. التقدير العالي للعناله والحق.
47. حب الخير مقبول ولو فيه مخالفة.
- # 48 التوجه لإشباع الحاجات الأولية.
49. اعتبار الكذب محرماً وغير مقبول دينياً.
50. تقدير الإبداع والابتكار والمقايمة النيرة.
- # 51 التوجه نحو الشهرة والنجومية.
52. عمل الخير والتضحية من أجل كسب رضا الله فقط.
- # 53. التشفي بالمفاسد الشريرة.
- # 54 لإحساس بمعاناة الآخرين ومشاكلهم.
- # 55. رفض المنفعة خير الشريعة.
- # 56. الرغبة في إنجاز العمل.
- 57 تحميل المسؤولية للأهل كنهضوها
- 58 مساعدة الآخرين بغية الحصول على مساعدتهم.
- # 59 اعتماد السماح وعدم العقاب للطفولة.

¹ نعيم نتي ليس لها دلالة إحصائية مشار إليها بالإشارة ()، والنعيم التي كان تكرارها متدياً في قيسين واعتبر غير ذات دلالة مشار إليها بالإشارة (-)

² وضع الإشارة (#) في هذا الملحق للدلالة على وجود هذه القيم وظهورها بدرجات متفاوتة في المشاهد التلميزية للكتابة لاختصار المشاهد

- # 60 عدم قبول الكذب.
61. الرعدة في اللهو والاستمتاع.
- # 62. إفساد العقاب كمقوم وموجه للسلوك.
- # 63 احترام ملكية وحقوق الآخرين والحفاظ عليها
- # 64 الصبر على تحمل الأذى.
- # 65 احترام التعاهد والاتفاق.
- # 66 التحلي بالروح الرياضية.
67. معاقبة الأشرار لتقويم سلوكهم.
- # 68. الوفاء والإحسان للصديق.
69. رد الجميل ومقابلته بالحسنة.
- # 70. اعتماد الخبرة الحسية لمحتوى الشاهد
- # 71 احترام الذات والاعتزاز بالنفس والامة
- # 72 احترام وتقدير العمل والجهد.
- # 73 العور لمن يستحق بمهارته
- # 74 احترام الأصول المرفقة
- # 75. الرعاية مقابل المال.
- # 76 تقبيل العمل بالسحرة مقابل الحصول على العدا
- # 77. التعاون والمشاركة مع الغير.
- # 78. الظلم هو الحرمان من وجود الأمومة.
- # 79 التوجه نحو الرحمة بالآخرين.
- # 80 أهمية وجود الثروة والمال.
- # 81 عدم النعم بالأشرار.
82. التأكيد على أهمية الكرم والعطاء والطيبة (الإغداق)

83. حق المقيّر بشيء مما يملكه العني
84. القسعة وعدم الطمع
85. المداحمة عن النفس وحقوقها في الحياة الكريمة
86. لتأكيد على حق الطفولة بالحياة الكريمة. #
87. الإيمان بالقدرية.
88. تقدير أهمية إنقاذ حياة الطفولة بأي ثمن
89. تدور المواقف الفنية والجمالية
90. السعي لتفوق الجسمي والقوة العضلية.
91. الخوف من الله.
92. الحرص على مساعدة الفقير. #
93. حب الوطن والدفاع عنه.
94. اعتماد القوة العقلية والذكاء. #
95. الابتعاد عن العنف والقسوة.
96. إسماع الآخرين
97. مساعدة الآخرين وإعطائهم.
98. الامتثال للسلطة والقانون الاجتماعي.
99. عدم اعتماد القوة الجسدية والعضلية.

* انصيم التي ليس لها دلالة إحصائية مشار إليها بالإشارة () ، والصيم التي كان
مكرارها متديبا في هيئتين واعتبرت غير ذات دلالة مشار إليها بالإشارة (- -)
' وحسب الإشارة (#) في هذا الملحق للدلالة على وجود هذه القيم وظهورها بدرجات متفاوتة
في المشاهد التلفزيونية للكونة لأحسان المشاهد.

المراجع العربية

- 1- إبراهيم، أحمد محمد المهدي "دراسة في سمية السلوك الاجتماعي الإيجابي عند أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي" رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس مصر، 1990
- 2- إبراهيم، حسن المملولة في مجتمع متغير ندوة في كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، الإمارات، 1990.
- 3- ابن مسكويه أبي علي، أحمد تهذيب الأخلاق مكتبة مطبعة محمد صبيح، الأزهر، القاهرة، 1959
- 4- أريازوط، سعادت العلاقة بين مستويات النمو المعرفي ومستويات الأحكام بخلقية عند هيئة من الأطفال الأردنيين رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، 1982
- 5- بدران أمية "مدى انطباق مراحل الحكم الأخلاقي لكتولبيرغ على طلبة المرحلتين الإعدادية والثفوية في الأردن" رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1991
- 6- جسيمان إبراهيم مالح "مدى تحقيق برامج الأطفال في التلفزيون الأردني للحاجات النفسية والاجتماعية للأطفال الأردنيين من سن (9-12)" رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة، 1990
- 7- خميس فكري "الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية" دار الفهم للنشر والتوزيع، دبي 2005
- 8- الحياط عالية التلفزيون وثرية الطفل المسلم "مطبخ الوفاء، للتصويرة، 1990
- 9- داوود، صلاح أحمد "أثر العمر وتلج السلوك المتماذج على مقاومه الإغراء" رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1977

- 10- درويز، سناء أثر التحصيل والعمر والجنس في مقاومة الإغراء عند الأطفال رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1977
- 11- درويش، ربيع العلاقة بين مستوى التزامه الجذعية للطلاب، ومستوى الحكم الأخلاقي لديه رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية - عمان، الأردن، 1987
- 12- الشعار، عبد الرحمن بن إبراهيم الأبعاد التربوية لبرامج الأطفال المعدة محلياً رسالة الخليج العربي، الرياض، السعودية، 1985
- 13- العبد، عاتق دراسة تحليلية لعدد من برامج الأطفال التربوية في عدد من الدول العربية، 1988
- 14- عامود، بدر الدين نظرية فيجوتسكي التاريخية الثقافية دراسة، منشورات اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2003.
- 15- عبد الطيف وحيد، أحمد علم النفس الاجتماعي دار المسيرة، عمان، 2001.
- 16- هزيت، عبد العزيز ابن مسكويه فلسفته الأخلاقية ومصادرها شركة مكتبة ومطبعة الحلبي وأولاده الناصرة، 1946
- 17- العو، عادل المذاهب الأخلاقية ج1، ج2، مطبعة جامعة دمشق، دمشق، 1984
- 18- فيجوتسكي، ليف تشكيل المشاعر والطباع عند الطفل دراسات www.bilalirazi.com/kjsermones/1425/m45/darassat_01.htm
- 19- قاره، سليم أثر موقع الضبط والمنطق الاجتماعي والثقافي والمستوى الدراسي على لحكم الحنفي لدى طالبات المدارس الداخلية رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، 1989.
- 20- سكرم، جان جبرائيل التلفزيون والأطفال دار الطليل، بيروت، 1988.
- 21- محمد فضلي، محمد راضي في النمو الأخلاقي دار العلم، الكويت، الطبعة الأولى، 1983
- 22- مرعي، فهد علم النفس الاجتماعي دار الفرقان، عمان، 1984
- 23- ماضي، زهير الفكر العربي للعاصر عدد 84، 1986

- 24 موسى، محمد "فلسفه الأخلاق في الإسلام وصلاتها بالفلسفة الإغريقية" مطبعة
الأهرام، القاهرة، 1942
- 25 بشوئي، عبد المجيد "علم النفس التربوي" دار الفرقان، عمان، 1984
- 26 يعموب، ذوفيق "تراجع الطفل الإذاعي والتلفزيونية بدولة قطر" ورقة عمل معروضة
إلى المؤتمر العربي حول الإذاعة والتلفزيون والطفل، تونس، 2002

للاراجع الأجنبية

1. Anderson, D. and Collins, P. (Editors) "Television's Influence on Cognitive Development" University of Massachusetts, 1988.
2. Bandura, A. and MacDonald, F.J. "The Influence of Social Reinforcement and the Behaviour of Models in Shaping Children's Judgments" *Journal of Abnormal and Social Psychology*, P 274-281, 1953.
3. Bandura, Albert "Social Learning of Moral Judgments" *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 11(3), P 275-279, 1969.
4. Bandura, Albert & Walters, H. Richard "Social Learning and Personality Development" Holt Rinehart and Winston, London, P 61-63, 1969.
5. Barcus, F. Earle. "Images of Life on Children's Television" Praeger Scientific, 1990.
6. Bach, Klaus. "The Development of Moral Reasoning During Vocational Education" paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association Chicago IL, P 24-28, 1997
7. Bergling, K. Moral Development in Huston Tordien & Postlethwaite T. Naville (Chiefs of Editors) "The International Encyclopedia of Education", Vol 6, Pergamon Press. P 3413-3417, 1991.
8. Berk, Laura E. "Child Development" Second Edition. Allyn and Bacon, Boston, 1991
9. Bernstein, D. and Roy, E. "Psychology International", Student Edition. P 65-69, 1991
10. Bersoff, David M., Miller, Joan G. "Culture, Context, and the Development of Moral Accountability Judgments", *Developmental Psychology*, 29(4), P 854-876, 1993
11. Blackburn, H.J. "Moral Education and Its Near Relatives" *Journal of Moral Education*, 12 (2), 1(8-124, 1983.
12. Butler, J. Donald. "Four Philosophies Harper and Brothers Publishers, N Y 1952
13. Colby, A-Fritz, B., & Kohlberg, L. "The Relation of Logical and Moral Judgement Stages" Unpublished manuscript, Harvard University, 1974.
14. Comstock, G., Chaffee, S., Katzman, N., McCombs, M. & Roberts, D. "Television and Human Behaviour" New York: Columbia University Press, 1975
15. Cowen, Philip and Others "Social Learning and Piaget's Cognitive Theory of Moral

Development" *Journal of Personality and Social Psychology* Vol. 11.3, P 261-274

16. Dapalma, David, J., and Foley, Jeanne (Editors). "Moral Development Current" Theory and Research, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey 1975
17. Epstein, William & Shoris, Franklin "Psychology in Progress", Holt Rinehart and Winston Inc P 243, 1971.
18. Graham, D. "Moral Learning and Development" Theory and Research, Wiley and Sons, N.Y, Wiley Sons, 1974.
19. Grusec, Jean and Others "The Role of Example on Moral Exhortation in the Training of Altruism" *Child Development* Vol 48, P 920-923, 1978.
20. Hall, R. and Davis, J. "Moral Education in Theory and Practice" Prometheus Books, N.Y, 1975.
21. Heinz, J. National Leadership for Children T V "American Psychologist" Vol 38, P 817-819, 1983.
22. Hergenhahn, B.R. & Olson, M.H. "An Introduction to Theories of Learning" Fourth Edition, Prentice Hall International, Inc, P 332-342, 1993.
23. Hoon, Bang Sock, Charles. Beards Adolescent Thinking: the Ability to imagine possibilities. In Thunderstone's Webmaster ed.,
[http:// 129.8.182.4/scripta/ten.s.es](http://129.8.182.4/scripta/ten.s.es).
- + MANJALB + MORAL + JUDGEMENT + TESTS 1994.
24. Huston, T And Neville, T (Editors) "The International Encyclopedia Of Education" Vol.6, Pergamon Press, P 3406-3416, 1991.
25. Huston, T And Neville, T (Editors) "The International Encyclopedia Of Education" Vol 7 Pergamon Press, P 4633-4637, 1991
26. Huston, T And Neville, T. (Editors) "The International Encyclopedia Of Education" Vol.9, Pergamon Press. P 5171-5174 1991.
27. Jarette, J.J. "The Teaching of Values" Routledge, London, P 33-234, 1991
28. Joyce, B. and Weil, M. "Models of Teaching" Prentice/Hall, International, Inc, New Jersey, 1986
29. Kohlberg, Lawrence. The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice, in Berkowitz Marvin, W. & Oser Feiz "Moral Education, Theory and Application" Lawrence Erlbaum Associates Publishers, P 26-31, 1986.
30. Leasley Thomas, Hardy, Harris & Richard Jackson. "Learning and

Cognition" Fourth Edition, Prentice Hall Inc, New Jersey, 1997

31. Lee, I.O "The Concomitant Development of Cognitive and Moral Modes of "thought" a Test of Selected Deductions from Piaget's Theory. *Genetic Psychology Monographs*, 83, P 93-146, 1971.
32. Liebert, R.M. and Spaulin, J. "The Early Window" Effects of Television on Children and Youth, Pergamon Press, N.Y. 1969.
33. Lind, George, Leading Moral Dilemma discussions, IN UNC worldwide Website. <http://www.unc.edu/ed/804nucce/moralEd/practices.html> 1997(a).
34. Lowery, S.A. and DeHaug, M.L. "Methods in Mass Communication Research" Longman N.Y P 31-53, 1988.
35. Maim, Tony Birch, Ann. "Introductory Psychology" Macmillan Press Ltd. London, 1993.
36. Mc Millan, James H. and Schumacher, Sally. "Research in Education" Longman, N.Y. 2001.
37. Miller, Patricia H. "Theories of Developmental Psychology" W.H Freeman and Company, N.Y. 1983.
38. Musgrave, P.W, "The Moral Curriculum A Social Analysis" Methuen Co.,Ltd. London, P 20-25. 1978.
39. Narvaez, Darcia. "The Influence of Moral Schemes on the Reconstruction of Moral Narratives in Eight Graders and College Student" *Journal of Educational Psychology*, Vol 90 (1), P 13-24, 1998.
40. Parker, R.K. (Editor) "Readings in Educational Psychology" Allyn and Bacon, Inc, Boston P 466-470, 1968.
41. Paul, Ellen, F., & Fred, D., (Editors) "Responsibility" Cambridge University Press, 1992.
42. Piaget, Jean. "The Moral Judgment of the Child" Third Edition, Penguin Books, Middle sex, U.K, 1963.
43. Rest, J.R. "An Interdisciplinary Approach to Moral Education" in Berkowitz and Others (Editors), *Moral Education, Theory and Application*, Lawrence Erlbaum Associates publishers, 1985.
44. Rosenstand, Nina "The Moral of the Story" *An Introduction to Ethics*. Third Edition, McGraw Hill, Boston, 2000.

45. Rubinstein, E. "Television and Behavior" *American Psychologist*, Vol 38, P 820-825, 1983.
46. Santrock, John W. Thomas Steven R. "Child Development" W.C.B. Brown Publishers, Dubuque, IA, 1992.
47. Schram, Wilbur, and Robert, Donald, F. "The Process and Effects of Mass Communication", University of Illinois press, 1977.
48. Shaw, M.E. and Wright, J.M. "Scales for the Measurement of Attitudes" N.Y McGraw-Hill, 1967.
49. Singer, D.G. "A Time to Reexamine the Role of Television in Our Lives" *American Psychologist*, Vol 38, P 815-818, 1983.
50. Singer, J and Singer, D. "Psychologists Look at T.V." Vol 38, P 828-824, 1983.
51. Speicher Bailey. "Family Patterns of Moral Judgment During Adolescence and Early Adulthood" *Developmental Psychology* Vol 30 (5), P 624-632, 1994.
52. Spirthall, R.C. And Spirthall, N.A. "Educational Psychology", Addison-Wesley Pub Co. London-1967.
53. Stein, A.Huston and Fox, S. (Editors). "The Effects of T.V. Action and Violence On Children's Social Behavior" 1981.
54. Stewart Lynn. Pascual – Leone, Juan "Mental Capacity and the Development of Moral Reasoning" *Journal of Experimental Child Psychology*, vol 54 (3), P 251-287, 1984.
55. Thomas, R.M, Social Learning Theory. In I-hasten Torsten & Postlethwaits, I' Neville Chiefs of Editors: "The International Encyclopedia of Education", Vol 8, Pergamon Press, P 4633-4637, 1991.
56. Trevino Lind K., and Youngblood, Stuart A. "Bad Apples in Bad Barrels A Causal Analysis of Ethical Decision – Making Behavior" *Journal of Applied Psychology*, Vol 75, P 378-385, 1990.
57. Turiel, E. Edwards, O. Kohlberg L. "Moral Development in Turkish Children Adolescent and young Adults" *Journal of Crosscultural Psychology* 4 (1) 1975.
58. Turner, J. and Helms, D. "Lifespan Development" 4th Edition, Holt, Rinehart and Winston Inc, P 278-282, 1981.
59. Vygotsky, Lectures
www.ling.fu.ac.uk/chimp/fermes/LECTURE3/vygots.htm 2004.
60. Walker L.J. "Sex Differences in Development of Reasoning Ability Review" *Child Development* 55, 1984.

- 61 Walker L. and Richards. B. "Stimulating Frustration in Moral Reasoning a Function of Stage Cognitive Development Psychology Vol 15, P 85-103, 1979.
 - 62 Weiner. Byron (Editors) "Modernization The Dynamic Of Growth", 1986.
 63. White C. and Bushnell, N. "Moral Development in Bahamian School Children, a 3 year Examination of Kohlberg's stages of Moral Development" Development Psychology. Vol 14 No. P 58-65, 1978.
 64. Williams, F. And Larose, R. "Children, Television and Sex — Role Stereotyping" Praeger N.Y P 28-145, 1990.
 - 65 Wright,J. and Huston,A. "A Matter of Form" American Psychologist, Vol 38 P 835-843, 1983.
- ملحق واحد**
- 67 Zimbardo Philip G. "Psychology And Life" Scott, Foresman and Company. Glenview, Illinois, 1989.
 - 68, "Front Line" I.V Programme. Violence. Does T V Kill, Part I.

طبعة منشور باراد
صفاء نور البصائر

هاتف 79 6507887
safan_nur@hotmail.com

ف: 40 ت: 29/1/2009

البرامج التلفزيونية وقيم الأطفال



دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع

عمان - شارع الملك حسين - مجمع الفحص التجاري

للمراسلة: 062 6 4655877 - جوال: 062 79 3525404

بريد: 712577@yaho.com

Email: dar_knuz@yahoo.com